



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO Y COMPORTAMIENTO DOCENTE

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES ÁREA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

PRESENTA

JOSÉ RODOLFO REAL AUDEVES

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA MAGDALENA FRESÁN OROZCO

MÉXICO, D.F. FEBRERO DE 2017.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la gestión de los doctores José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas, quienes en su momento hicieron posible que un grupo de profesores pudiéramos realizar estudios de doctorado en convenio con la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad de Occidente en Sinaloa, a mis maestros del doctorado que con su guía y profesionalismo facilitaron el intercambio de experiencias y conocimientos en este mundo apasionante de las Ciencias Sociales y la Educación.

En especial a la doctora María Magdalena Fresán Orozco por su don de dirección en este proceso, por su trato humano y por depositar la confianza e inyectar la motivación permanente para continuar en este camino del saber.

A los doctores que correspondió fungir como lectores y de los cuales continué aprendiendo.

Al personal administrativo de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), por su trato eficiente y porque, sin menoscabo, siempre que acudíamos a realizar algún trámite nos respondían con muy buena actitud.

Reitero mi reconocimiento a las autoridades de la División de Ciencias Sociales y Humanidades por la calidad de su programa de doctorado en sus contenidos y por el firme interés por lograr la eficiencia terminal, designando los mejores doctores en cada uno de los seminarios, así como a directores y lectores.

A mi *alma mater*, la Universidad de Occidente, por buscar la mejora constante de sus académicos mediante estudios de posgrado.

DEDICATORIA

A mi esposa María del Carmen Moreno Román por ser una esposa dedicada a su familia e insistir para conmigo en continuar mi preparación profesional, por sus atenciones durante el periodo de estudio, mil gracias. A mis hijas gemelas, Kenia Marisol, que ha logrado prepararse como profesora de primaria e incursionar en la docencia en universidad y actualmente continuar en el camino al formarse en maestría, y a Tania Maribel, que hizo un alto en sus estudios para darme mi primera nieta, Lucianita, gracias hija por darme el título de abuelo.

A Rodolfo hijo, quien culminó sus estudios de licenciatura como diseñador gráfico y, sobre todo, por su deseo de superación, ellos son mi orgullo y creo que han seguido el ejemplo de que en la vida hay que prepararse.

Con gran añoranza a Marcos y Sandra, que se nos adelantaron en el camino, su mamá, hijos y nietos les decimos adelante, la vida es lo más maravilloso que nos pudo suceder, no la desperdiciemos, disfrutemos momentos felices día a día, esto es el verdadero alimento del alma.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Problemática	10
Fines generales de la investigación	17
Universo de estudio.....	18
Aspectos metodológicos	20
CAPÍTULO 1	
EL NUEVO INSTITUCIONALISMO EN EL ESTUDIO DE LAS ORGANIZACIONES UNIVERSITARIAS	23
1.1 El nuevo institucionalismo y el estudio de la universidad.....	23
1.2 El fenómeno del isomorfismo	27
1.3 La universidad desde la perspectiva organizacional.....	29
1.4 Los asuntos organizacionales e institucionales de las universidades.....	32
1.5 Del institucionalismo al neoinstitucionalismo	35
1.6 El nuevo institucionalismo	36
1.7 El proceso de cambio desde la perspectiva neoinstitucionalista	40
1.8 Relación con el trabajo de investigación	42
CAPÍTULO 2	
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y SU PROCESO DE EXPANSIÓN	45
2.1 Antecedentes	45
2.2 El sistema de educación superior en México	45
2.3 La evolución del sistema de educación superior.....	47
2.3.1 La etapa de expansión	47
2.3.2 Etapa de desaceleración	48
2.3.3 La etapa evaluadora y de asignación de recursos en los noventa	49
2.4 La profesión académica: un proceso en consolidación.....	54
2.4.1 El mercado académico	55
2.4.2 La profesión académica.....	62
2.4.3 Escenarios futuros para la profesión académica	66
2.4.4 Los programas de estímulos al desempeño docente y su evaluación	67
2.4.4.1 Los programas de estímulos a la carrera docente	68
2.4.4.2 La evaluación del desempeño académico	74
CAPÍTULO 3	
LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATALES	79
3.1 Universidad Autónoma de Sinaloa	79
3.1.1 Estructura y características	79
3.1.2 Carreras de licenciatura y de posgrado	80
3.1.3 Planta académica, PTC, doctorados, SNI, Promep.....	82
3.1.4 Programas de estímulos	83
3.2 Universidad de Sonora	85
3.2.1 Estructura y características	85

3.2.2 Carreras de licenciatura y posgrado	87
3.2.3 Planta académica, PTC, doctorados, SNI, Promep	88
3.3 Las dimensiones del estudio	92
3.3.1 Primera dimensión: rutinas y disposiciones	94
3.3.2 Segunda dimensión: significados implícitos en el comportamiento rutinario	95
3.3.3 Tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario	97
3.3.4 Cuarta dimensión: impacto en los indicadores institucionales de calidad	98

CAPÍTULO 4

RESULTADOS	102
4.1 Composición de la submuestra por IES	102
4.2 Las dimensiones del estudio	106
4.2.1 Primera dimensión: rutinas y disposiciones	106
4.2.1.1 Cumplimiento regular	107
4.2.1.2 Involucramiento	110
4.2.1.3 Disposición a la colaboración cotidiana	112
4.2.1.4 Disposición a la colaboración extraordinaria	115
4.2.1.5 Conclusiones respecto de la dimensión rutinas y disposiciones del comportamiento académico	118
4.2.2 Segunda dimensión: significados implícitos en el comportamiento rutinario	119
4.2.2.1 Autenticidad/simulación	119
4.2.2.2 Las atribuciones de los éxitos y los fracasos	126
4.2.2.3 El compromiso entendido como la participación de los académicos en tareas ordinarias y extraordinarias	133
4.2.2.4 Conclusiones respecto de la dimensión significados implícitos en el comportamiento rutinario de los académicos	135
4.2.3 Tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario	136
4.2.3.1 Interés/desinterés por los estudiantes	136
4.2.3.2 Interés/desinterés por la propia superación	137
4.2.3.3 Interés/desinterés en la superación como colectivo	142
4.2.3.4 Interés/desinterés en la superación de la institución	144
4.2.3.5 Conclusión sobre las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario	145
4.2.4 Cuarta dimensión: impacto en los indicadores de productividad académica	146
4.2.4.1 Productividad de los académicos	146
4.2.4.2 Habilitación reciente de los PTC	154
4.2.4.3 Logro de beneficios	159
4.2.4.4 Conclusiones respecto de la dimensión impacto en los indicadores institucionales de calidad en los docentes de la UAS y la UNISON	163
4.3 La entrevista	164
4.3.1 Negación del efecto de los estímulos en el reconocimiento (autoafirmación)	165
4.3.2 Reconocimiento de CMB en los demás académicos	166
4.4.3 Sustento del programa de estímulos	167
4.4.4 Vinculación de CMB con el programa de estímulos	168
4.4.5 Atribución al esfuerzo propio	169
4.4.6. Proceso de habituación	170

4.4.7 Insatisfacción cambios al Programa de Estímulos	173
4.4.8 Política de investigación	174
4.4.9 Proceso de sedimentación	176
4.4.10 Conclusiones respecto de las entrevistas en relación con los programas de estímulo en los docentes de la UAS y la UNISON.....	176
REPENSANDO EL SISTEMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO	179
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
ANEXOS	204
ANEXO 1: BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA UAS	204
ANEXO 2: DATOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA	209
ANEXO 3: BREVE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA	217
ANEXO 4: DATOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA.....	219
ANEXO 5: ENCUESTA EVALUACIÓN DEL AMBIENTE UNIVERSITARIO GENERADO POR LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULO AL DESEMPEÑO.....	221
ANEXO 6: PROTOCOLO DE ENTREVISTA	227

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Un modelo para el neoinstitucionalismo en sociología	40
Figura 2. Esquema de la investigación	43
Figura 3. Dimensiones del comportamiento académico rutinario en una institución educativa	93
Figura 4. Significados implícitos en el comportamiento rutinario	96
Figura 5. Motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario.....	97

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Curvas de crecimiento de PTC, medio tiempo y tiempo parcial, para licenciatura	58
Gráfica 2. Cambio en los porcentajes de crecimiento de PTC, medio tiempo y tiempo parcial de licenciatura	59
Gráfica 3. Crecimiento del número de PTC, tiempo parcial y medio tiempo en posgrado de 1970 a 2011 en México.....	60
Gráfica 4. Crecimiento en porcentajes, PTC, medio tiempo y tiempo parcial en posgrado ...	60
Gráfica 5. Evolución de la matrícula escolar de 2001 a 2013 en la UAS	82
Gráfica 6. Cumplimiento regular.....	109
Gráfica 7. Colaboración cotidiana: Número de grupos de cada asignatura que imparte regularmente	109
Gráfica 8. Involucramiento	111
Gráfica 9. Disposición a la colaboración cotidiana	113
Gráfica 10. Número de grupos que están dispuestos a atender por periodo lectivo	114
Gráfica 11. Alumnos que atendieron en tutoría individual.....	115

Gráfica 12. Disposición a la colaboración extraordinaria	117
Gráfica 13. Asistencia a cursos de actualización docente para obtener más puntos	121
Gráfica 14. Publicar artículos con autocitación y/o publicación recíproca para lograr puntos	122
Gráfica 15. Fraccionar un trabajo para tener dos o tres publicaciones y obtener mayor puntaje con una sola investigación	123
Gráfica 16. Proponer o desarrollar proyectos de investigación de poca trascendencia	124
Gráfica 17. Reescribir un trabajo ya publicado para volver a publicarlo con otro nombre ...	125
Gráfica 18. Presentar como propios resultados de trabajos de los alumnos en congresos	126
Gráfica 19. Lograr su promoción a la categoría más alta en la institución.....	139
Gráfica 20. Lograr o mantener el estímulo al desempeño docente en su institución.....	140
Gráfica 21. Obtener y mantenerse en el perfil Promep	141
Gráfica 22. Obtener y mantenerse en nombramiento de investigador nacional por el SNI .	141
Gráfica 23. Deseo de que todos los PTC de la institución logren y se mantengan en el perfil Promep	143
Gráfica 24. Deseo de que la mayoría de los PTC de la institución accedan y se mantengan en el SNI	144
Gráfica 25. Publicaciones en revistas de circulación internacional en los últimos 10 años	147
Gráfica 26. Publicaciones en revistas de circulación nacional en los últimos 10 años	147
Gráfica 27. Revistas de circulación local.....	148
Gráfica 28. Revistas de circulación institucional	149
Gráfica 29. Publicaciones en libros de texto	149
Gráfica 30. Publicaciones en libros científicos	150
Gráfica 31. Publicaciones en capítulos de libro	150
Gráfica 32. Número de patentes	151
Gráfica 33. Dirección de proyectos de investigación	151
Gráfica 34. Participación en proyectos de investigación	152
Gráfica 35. Número de tesis de licenciatura	153
Gráfica 36. Número de tesis de maestría.....	153
Gráfica 37. Número de tesis de doctorado.....	154
Gráfica 38. Estudios recientes de los PTC.....	155
Gráfica 39. Relación de estudios de especialización de los PTC con la carrera en que participa.....	155
Gráfica 40. Relación de estudios de maestría de los PTC con la carrera en que participa.....	156
Gráfica 41. Relación de estudios de doctorado de los PTC con la carrera en que participa.....	157
Gráfica 42. Relación de estudios de especialización con programas y proyectos de la institución	157
Gráfica 43. Relación de estudios de maestría con programas y proyectos de la institución	158
Gráfica 44. Relación de estudios de doctorado con programas y proyectos de la institución	159

Gráfica 45. Ha disfrutado o disfruta alguna beca a la carrera docente o similar	159
Gráfica 46. Nivel y salarios logrados por académicos de la UAS y la UNISON.....	160
Gráfica 47. Han disfrutado o disfrutan alguna beca de posgrado	161
Gráfica 48. Han disfrutado o disfrutan de beca Promep como nuevo PTC	161
Gráfica 49. Han disfrutado o disfrutan el estímulo al perfil Promep	162
Gráfica 50. Han disfrutado o disfrutan beca como exbecarios.....	163

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tamaño de la muestra por institución PTC.....	20
Tabla 2. Composición por tiempo de contrato de las plazas académicas adscritas al nivel de licenciatura y posgrado, 1970-2011.....	58
Tabla 3. Evolución de la matrícula en la UAS	80
Tabla 4. Niveles y montos de los estímulos del Esdedep en la UAS	84
Tabla 5. Datos académicos institucionales hasta noviembre de 2011	89
Tabla 6. Indicadores de calidad de la UNISON, 2010	89
Tabla 7. Indicadores de eficiencia de la UNISON 2009-2013	90
Tabla 8. Niveles, puntuación y salarios mínimos del programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UNISON	92
Tabla 9. Rutinas y disposiciones	95
Tabla 10. Significados implícitos en el comportamiento rutinario.....	96
Tabla 11. Motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario	98
Tabla 12. Indicadores de calidad	99
Tabla 13. Tamaño de la subpoblación por institución.....	103
Tabla 14. Número de sujetos por área de conocimiento UAS	103
Tabla 15. Número de sujetos por área del conocimiento UNISON	104
Tabla 16. Número de sujetos por carrera	104
Tabla 17. Sujetos encuestados por institución y categoría	105
Tabla 18. Número de sujetos por IES y por tiempo de dedicación	105
Tabla 19. Número de sujetos por IES y por género	105
Tabla 20. Variables de la dimensión rutinas y disposiciones: cumplimiento regular	108
Tabla 21. Variables de la dimensión rutinas y disposiciones: Disposición a la colaboración cotidiana	112
Tabla 22. Variables de la dimensión rutinas y disposiciones: Disposición a la colaboración extraordinaria	116
Tabla 23. Frecuencia con la que los académicos recurren a los siguientes comportamientos para lograr el estímulo al desempeño académico	120
Tabla 24. Obtención del estímulo del desempeño docente en la UNISON	127
Tabla 25. Obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente en UNISON	128
Tabla 26. Obtención de una promoción o recategorización en UNISON	128
Tabla 27. Obtención del perfil Promep en la UNISON.....	129
Tabla 28. Obtención del SNI en la UNISON	130
Tabla 29. Obtención al estímulo del desempeño docente en la UAS.....	130
Tabla 30. Obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente en la UAS.....	131
Tabla 31. Obtención de una promoción o recategorización en la UAS	132
Tabla 32. Obtención del perfil Promep en la UAS	132
Tabla 33. Obtención del SNI en la UAS.....	133

Tabla 34. Comparación de medias para la variable ‘compromiso’ a través de una prueba ‘t’ para muestras independientes.....	134
Tabla 35. Comparación de medias para la variable interés/desinterés por los estudiantes a través de una prueba ‘t’	137
Tabla 36. Comparación de medias para la variable interés/desinterés por la propia superación a través de una prueba ‘t’	138
Tabla 37. Interés/desinterés por la superación como colectivo	142
Tabla 38. Comparación de medias para la variable interés por la superación de la institución	145

INTRODUCCIÓN

El Estado mexicano impulsa políticas dirigidas a la educación superior, estas políticas han sido instrumentadas a través de diferentes instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de las propias universidades.

Entre las políticas asociadas a esos programas se encuentran las acciones de evaluación y financiamiento institucionales, la política laboral, la política salarial y la reorganización de los sectores de educación media superior y superior. El Programa de Becas al Desempeño Académico ha operado en las instituciones consideradas en este estudio, mediante comisiones académicas dictaminadoras y sujeto a una serie de lineamientos establecidos por las instituciones federales encargadas de la asignación de los recursos –la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP)–, lineamientos que son comunicados a las instituciones educativas a través de la Subsecretaría Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), hoy Subsecretaría de Educación Superior (SES)

Dichos programas surgieron a principios de la década de los años noventa del siglo pasado, en un intento por revitalizar a la educación superior afectada por los bajos salarios de los años ochenta. Puede considerarse el inicio del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente en febrero de 1990, cuando en la XXIII reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES el Ejecutivo Federal anunció la creación de un fondo especial para establecer un estímulo económico, denominado Becas al Desempeño Académico, a favor del personal docente de las instituciones públicas de educación superior.

Para muchos autores mexicanos, los estímulos pretendieron resolver efectos como los bajos salarios, la fuga de cerebros y los apoyos decrecientes para la educación superior y así reordenar el sistema educativo superior y devolver el atractivo de la carrera académica. Los estímulos fungieron también como una vía institucional basada en la obtención de puntos, para mejorar los ingresos de sus profesores, que

se complementó con la promoción académica y provocó una movilidad importante entre categorías y niveles del tabulador académico. Esta racionalidad, que favoreció lo útil y lo eficiente, formaría parte de los rasgos de una suerte de modernización educativa que –a través del incentivo económico al trabajo académico– distinguió entre las prácticas académicas anteriores a la modernización educativa y las nuevas, mismas que a partir de 1989 afectaron a las instituciones, a la normatividad de éstas y a la comunidad universitaria en general.

Un poco más de dos décadas después la revisión de los esquemas salariales y la política de estímulos siguen en espera y el análisis de sus efectos se posponen sexenio tras sexenio. En este estudio interesa la institucionalización de los programas de estímulos al desempeño de los académicos y el comportamiento de éstos derivado de las acciones para beneficiarse de tales estímulos.

Problemática

Después de algunos años de la introducción de los Programas de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), los profesores de tiempo completo (PTC) han asumido comportamientos que obedecen no sólo a la lógica institucional, sino también a las políticas educativas que se institucionalizan de manera progresiva.

El sistema de estímulos no representa beneficios igualitarios ni equitativos para los PTC, y el goce de tales estímulos tiene que ver con aspectos como la permanencia, estabilidad y el involucramiento en proyectos derivados de las políticas de la Subsecretaría de Educación Superior.

No obstante, la búsqueda de la calidad se ha visto alterada por el comportamiento de los PTC; por ejemplo, para acceder a los programas de estímulo al desempeño académico, los PTC incurren en acciones individualistas mediante las cuales tratan de maximizar sus beneficios personales, lo cual hace que el beneficio óptimo no se alcance ni por los docentes ni por las instituciones; estas últimas también tienen dificultades para que sus fines concuerden plenamente con los objetivos de calidad.

Destaca que una gran mayoría de los profesores no son de tiempo completo, no tienen definitividad y trabajan más bien por asignatura o por horas, por lo que no tienen el beneficio de todos los estímulos; este hecho mantiene cierta presión política sobre los profesores que sí tienen acceso a los beneficios en las universidades siempre y cuando atiendan: a) la obtención del perfil Promep (Programa de Mejoramiento del Profesorado), hoy Prodep (Programa para el Desarrollo del Profesional Docente); b) las convocatorias para los PTC; c) contar con publicaciones arbitradas, y d) desarrollar proyectos de investigación, entre otras.

Esto se refleja en los resultados relacionados con los niveles de calidad esperados; un profesor por horas o de asignatura no se siente motivado para escribir un artículo o incorporarse a proyectos de investigación por no contar con los apoyos mínimos y, si lo hace por iniciativa propia, en ocasiones sus trabajos no se apegan a las líneas que los cuerpos académicos (CA) cultivan, o simplemente no trasciende para su publicación.

Cada institución establece normas, procedimientos y mecanismos propios, con la intención de propiciar el cumplimiento de lo que considera son las funciones sustantivas, además de intentar regular el trabajo académico y orientarlo a maximizar, en lo posible, el beneficio institucional. Las instituciones de educación superior (IES) pueden llevar a cabo muchos eventos y actividades propias, específicas de las dinámicas ínter e intrainstitucionales generadas por el desarrollo particular de cada programa. Resulta interesante observar aquí patrones diferenciados de comportamiento, pero a la vez apreciar coincidencias, semejanzas, simetrías y similitudes derivadas de la implementación del PEDPA.

Algo que caracteriza a las instituciones universitarias es el desarrollo de esquemas o modelos semejantes que pudieran guiar la vida académica. La presencia de estos esquemas en las IES obedece, en parte, a la existencia de programas de estímulos aprobados por la SES que, teóricamente, pudieran ser adaptados a las necesidades propias o a las estrategias ya implementadas por otras universidades, utilizándolas tal cual o haciéndoles adecuaciones.

A pesar de que los programas pudieran generar esquemas similares en las IES del país, las semejanzas y diferencias institucionales son poco conocidas. Se elaboran con mayor frecuencia reportes de investigaciones sobre universidades públicas en el centro del país, dejando una serie de vacíos cognitivos: esto es, en el interior de la República se reportan datos sobre muy baja actividad en investigación o de la existencia de programas de posgrado sin adscripción al padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

En este caso, el estudio se abordó para tal efecto en dos instituciones del noroeste de México, con el fin de contrastar sus comportamientos y aportar evidencias de aspectos que probablemente no han sido considerados en otras investigaciones, como por ejemplo: a) las condiciones del tipo de organización administrativo académica por facultades, b) las restricciones de los programas de estímulos para los profesores de asignatura o por horas, c) el hecho de privilegiar más la investigación y en menor consideración las tutorías para estancias profesionales de los estudiantes.

La política de evaluación del desempeño académico del profesor universitario, orientada al logro de la calidad educativa mediante programas de estímulos, se ha centrado más en los productos que en los procesos académicos, alterando las relaciones entre los profesores y favoreciendo actitudes individualistas que derivan en la pérdida de compromiso con las tareas institucionales, particularmente con la docencia en licenciatura.

La investigación que aquí se presenta es de corte mixto –cuantitativo y cualitativo– de acuerdo con la recopilación de datos mediante la encuesta y entrevistas. Se usó el análisis comparativo de las respuestas a través de técnicas de estadística descriptiva, particularmente mediante la elaboración de tablas y gráficos. Se eligió realizar un estudio descriptivo y comparativo por considerarlo un método adecuado para diferenciar las características concretas de cada una de las instituciones estudiadas. El diseño pertenece a los estudios *ex postfacto*, que son especialmente útiles para análisis de problemas en los que no se puede tener control absoluto de las situaciones.

Se plantearon las siguientes interrogantes de la investigación con el fin de encontrar respuestas que superaran las premisas del sentido común:

- ¿Los programas de estímulos al desempeño académico en la educación superior tienen algún efecto en las pautas tradicionales de actitud laboral (comportamientos rutinarios) de los académicos en las IES del noroeste de México?
- ¿Cuáles son los efectos más relevantes (positivos y negativos) de los programas de estímulos que se aplican en cada una de las IES estudiadas?
- ¿Es posible afirmar que los programas de estímulos al desempeño académico han contribuido a elevar la calidad de la educación superior en la Universidad de Sonora (UNISON) y en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)?
- ¿Los programas de estímulos al desempeño académico en la educación superior motivan a los académicos nacionales a colaborar con sus instituciones para resolver problemas que obstaculizan el logro de sus metas educativas y de investigación?

Por lo anterior, el objeto de estudio se centró en los efectos de los programas de estímulos al desempeño académico de los docentes de dos universidades públicas en el noroeste de la República Mexicana: UNISON y UAS.

Durante las últimas tres décadas, las IES en México han emprendido acciones para la mejora constante de procesos y programas de estudio (PE), a la vez que han adoptado políticas de evaluación con fines diagnósticos. Es en este sentido que cobra importancia el presente objeto de estudio, a partir de la implementación del programas de estímulos al desempeño docente adoptados por las IES públicas para reconocer el esfuerzo diferenciado y la dedicación de los académicos en sus tareas sustantivas de docencia, investigación y la extensión y difusión de la cultura, así como de gestión universitaria.

Poco se sabe acerca de las condiciones en que estas instituciones operan dichos programas y sobre las circunstancias del proceso de su institucionalización.

Las IES consideradas para este caso de estudio, que son la UAS y la UNISON, se ubican en la región noroeste del país y, de acuerdo con la ANUIES, presentan condiciones diferentes a las universidades federales. Ambas padecen una situación económica más precaria que las IES federales al tener que negociar el subsidio necesario para la realización de sus funciones con el gobierno de su respectivo estado y con el gobierno federal.

El interés de estudiar los programas de estímulos radica en la identificación de sus efectos –tanto positivos como negativos– en el desempeño de los académicos, así como la presencia de rasgos y pautas de conducta que pueden derivar en cambios cuantitativos y cualitativos de los indicadores de calidad en los programas educativos. Asimismo, se considera relevante reconocer las bondades de su implementación como política para la mejora constante en las IES.

Por otra parte, se estima necesario advertir si el rigor o la laxitud de los criterios de evaluación del programa de estímulos han favorecido la adopción de estrategias de simulación por parte de los académicos, con una baja producción académica y una calidad relativamente pobre, y si estos comportamientos orientados a la maximización de los beneficios han afectado el ambiente académico.

Poco se sabe respecto a los efectos de la implementación de los programas de estímulos sobre el desempeño de los docentes en las IES estudiadas.

Estos conocimientos pudieran ser necesarios para sustentar el diseño o el ajuste de políticas de desarrollo institucional; quizá también ser útiles para corregir desviaciones en las políticas y programas en operación pero, sobre todo, son esenciales para contribuir a la comprensión del escenario de la educación superior en las IES públicas mexicanas a partir del trabajo realizado por investigadores en el país.

En cuanto a los objetivos de la investigación se planteó conocer, a través de una exploración cualitativa y cuantitativa, los efectos positivos y adversos de los programas de estímulos asociados al desempeño académico en el comportamiento cotidiano (rutinas, disposiciones, motivaciones y significados) y en la producción académica de los docentes universitarios en las dos instituciones mencionadas, con

el fin de contar con elementos para proponer, en caso necesario, ajustes a la política que sustenta dichos programas.

Y, como objetivos específicos, analizar el efecto isomorfo de las políticas de evaluación en el desempeño académico de los profesores universitarios.

Comprobar los efectos positivos o negativos de las políticas de evaluación del desempeño en los comportamientos y en la producción académica de los profesores universitarios.

Identificar efectos adversos de las políticas de evaluación del desempeño en la aparición de tensiones institucionales.

Como Hipótesis se planteó:

Si los programas de estímulos asociados al desempeño académico de los profesores universitarios, instrumentados en las IES, han inducido efectos en los comportamientos rutinarios y en la producción académica de los docentes, entonces éstos procuran la maximización de beneficios materiales en el nivel individual más que en el colectivo.

En estas universidades se observaron algunas tendencias atribuibles a la implementación de programas de estímulos.

Mediante esta investigación se analizó el fenómeno de los programas de estímulos al desempeño académico en la UNISON y en la UAS, desde la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico, el cual destaca las formas en que se estructura la acción y se hace posible el orden mediante sistemas compartidos de reglas, que a la vez limitan la tendencia y la capacidad de los actores para optimizar y privilegiar grupos cuyos intereses son asegurados por las sanciones y recompensas prevalecientes; constituye además un amplio marco para la acción: por un lado, el sistema de reglas o procedimientos de carácter informal que determinan la conducta de los individuos y, por el otro, aquellos ordenamientos formalmente constituidos como leyes y reglamentos que la sociedad establece a través de sus órganos legislativos,

pretendiendo armonizar la actividad humana; mediante ambos se ha abordado el fenómeno propuesto.

La investigación abarcó el periodo comprendido entre enero de 2011 y diciembre de 2012.

La problemática radica en que en estas instituciones los PEDPA, impulsados por las políticas de educación superior de la SES pudieran, por una parte, generar tensiones organizacionales en tanto sus comunidades adoptan y se adaptan a tales políticas educativas y, por otra, conservar pautas tradicionales (culturales) de comportamiento de los docentes.

Los efectos de los programas de estímulos en ambas universidades quizá contribuyeron al isomorfismo o a generar asimetrías de interés teórico. A este respecto existen otros programas como el Promep y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (Conacyt), que indudablemente incentivaron o desincentivaron las actividades de los PTC en la búsqueda de la calidad de las IES estudiadas.

En las entrevistas realizadas en ambas instituciones (la UAS y la UNISON) algunos PTC e investigadores aseveraron que ellos participaban en procesos de investigación, o en programas internos de su institución, sin estar pensando en el estímulo, más bien parece que existe el espíritu de servicio en diversas tareas y que a la llegada de los estímulos se adaptaron sin dificultad. Por otra parte, se encontró que un sector de investigadores no participaba en los programas de estímulos pero sí se incorporaban a las tareas sustantivas y sobre a todo a la docencia, esto justificó plenamente el enfoque neoinstitucional del estudio.

En este trabajo se consideran comportamientos maximizadores de beneficios (CMB), a aquellos que permiten diferenciar conductas consideradas idóneas (ajustadas a los valores universitarios) de otras orientadas a lograr beneficios institucionales y, por lo tanto, personales.

Fines generales de la investigación

El objetivo general de esta investigación fue analizar los efectos de los programas de estímulos asociados al desempeño académico de los profesores universitarios para el logro de cambios en las pautas de comportamiento del personal académico.

Para la comprensión de este objeto de estudio se consideró conveniente atender cuatro dimensiones de análisis: 1) el comportamiento académico rutinario, 2) los significados implícitos en el comportamiento rutinario, 3) las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, y 4) el impacto en los indicadores institucionales de calidad

En la primera dimensión: el comportamiento académico rutinario, se trabajaron las siguientes variables: a) el cumplimiento regular, b) el involucramiento, c) la disposición a la colaboración cotidiana y d) la disposición a la colaboración extraordinaria.

En la segunda dimensión: los significados implícitos en el comportamiento rutinario de los docentes, se consideraron tres variables: a) la autenticidad/simulación que rigen sus acciones, b) las atribuciones de los éxitos y los fracasos a un *locus* de control en la trayectoria institucional, y c) el compromiso entendido como la participación de los académicos en tareas ordinarias y extraordinarias.

En la tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario de los docentes, las variables a estudiar son, de acuerdo con el interés/desinterés: a) por los estudiantes, b) en la propia superación, c) en la superación como colectivo, d) en la superación de la institución y e) en el mejoramiento de los indicadores institucionales de calidad.

Se agregó una cuarta dimensión denominada impacto en los indicadores institucionales de calidad, cuyos ítems se estructuraron con base en las siguientes variables: a) mejora de los indicadores de eficiencia, b) mejora de los indicadores de calidad, c) productividad y calidad de la producción académica de los PTC, d) habilitación reciente y e) logro de beneficios. Esta dimensión indaga si la institución y los esfuerzos de los académicos presentan logros significativos, a través de sus

testimonios en sus procesos y programas, como respuesta a la institucionalización en la IES que los ubica bajo el esquema de un paradigma de buena calidad.

Para la obtención de los datos se formuló un cuestionario que se aplicó a una muestra de académicos tanto de la UNISON como de la UAS en el ciclo 2011-2012, y se realizaron entrevistas a los responsables del programa de estímulos, a investigadores y a jefes de departamento de los programas educativos, de los que se obtuvieron opiniones en relación con el efecto de dichas políticas en los indicadores institucionales.

Con los ítems indicados se construyó el cuestionario que se aplicó a una muestra de académicos que han participado y obtenido estímulos a la productividad académica y, mediante la entrevista a los jefes de departamento de los PE, se rescató la opinión en relación con el efecto de dichas políticas en los indicadores institucionales.

En el diseño del cuestionario se empleó una escala de estimación tipo Likert con 5 opciones de respuesta, aplicando diferentes escalas verbales a lo largo del cuestionario. Inicialmente el cuestionario estaba estructurado por 95 reactivos y como resultado del estudio piloto se realizaron ajustes y sistematizó mejor la información, quedando finalmente con 106 reactivos. El propósito de administrar el cuestionario radicó en evidenciar los efectos positivos y negativos de los programas de estímulo asociado al desempeño de los profesores, para lo cual se tomó como referencia la producción de los últimos 10 años en cada una de las instituciones objeto de estudio.

Universo de estudio

Para recabar la información acerca de los cambios producidos por los programas de estímulo asociados al desempeño del personal académico de la UNISON y la UAS, se tomó como referencia la matrícula reportada por las autoridades académicas para el año 2009, que para ese entonces alcanzaron 22,640 estudiantes en la primera y 43,404 en la segunda. La cifra oficial más reciente corresponde al ciclo escolar 2014-2015, es de 28,656 (UNISON, 2015) y 67,406 (UAS, 2015) respectivamente.

El hecho de seleccionar estas IES obedeció, en primera instancia, a que ambas guardaban ciertas similitudes en cuanto al hecho de aplicar programas de estímulos al desempeño académico. También se asemejaban en la facultad para elegir a sus autoridades por los órganos colegiados, la facultad para elaborar sus planes de estudio, su capacidad de generar ingresos propios y en el subsidio que recibieron de la federación como universidades públicas y el subsidio estatal. En segunda instancia, por su sistema de organización por facultades con PE ubicados en las ciencias duras y blandas, por la estructura de gobierno integrada por el Consejo Académico y el Consejo Universitario para aprobar reformas a propuestas para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el hecho de contar con comisiones dictaminadores integradas por pares para evaluar la beca al desempeño y por su pertenencia a la ANUIES. Por último, también guardaban semejanzas en la presencia de una organización sindical y por los resultados logrados en sus indicadores institucionales tanto en PE acreditados, académicos que califican al perfil deseable de Promep y su adscripción al SNI.

El universo de estudio se integró por 1,144 PTC de la UAS y 776 PTC de la UNISON; en total 1,920 por lo que se obtuvo una muestra que cumplió con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser profesores definitivos en una universidad pública (UAS o UNISON),
- Tener una dedicación de tiempo completo, de medio tiempo o de asignatura (con un mínimo de 20 h/s/m), y
- Haber participado en el programa de estímulo beca al desempeño académico.

Anteriormente se incluían profesores de medio tiempo y por horas, sólo que con la solicitud del perfil Promep disminuyó la participación de este tipo de categorías en la UNISON; en cambio en la UAS, al extenderse el PEDPA a los profesores de bachillerato, los PTC tendieron a participar más, de aquí que la sub-muestra se acotó considerando esta circunstancia.

En el caso de la UNISON, se solicitó a la coordinación del PEDPA el número de profesores que cumplieron los criterios de inclusión, precisando ésta la participación de un total de 480 académicos, de los que se determinó un tamaño de

muestra del 20% de este subuniverso, resultando un total de 96 sujetos distribuidos proporcionalmente en dos PE del área de las ciencias duras y dos de las ciencias blandas.

La UAS se encuentra distribuida en dos zonas –sur y norte– y cuenta con un total de 1,040 académicos de tiempo completo. De éstos, sólo 450 participan en el PEDPA. A partir de este subuniverso se construyó una muestra, también del 20%, de 90 académicos distribuidos en programas de las ciencias duras y blandas tanto en la zona sur de Sinaloa como en la norte.

De esta manera resultó una muestra total de 186 académicos de ambas instituciones de nivel superior. Se recabaron sólo 168 cuestionarios por dificultades de localización de algunos académicos de la UAS, quedando distribuidos como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tamaño de la muestra por institución PTC

IES	SUBPOBLACIÓN	MUESTRA	ENCUESTAS APLICADAS	Porcentaje
UAS	450	90	78	46%
UNISON	480	96	90	54%
Total	930	186	168	100%

Fuente: construcción propia.

Aspectos metodológicos

Se consideró que la respuesta a algunas de las preguntas elaboradas podría enriquecerse con la información que proporcionarían algunos informantes clave. Para las entrevistas se seleccionó a tres de ellos por institución; en el caso de la UAS se entrevistó a dos profesores investigadores y al secretario académico de la zona sur.

La participación de los profesores investigadores se sustentó en el reconocimiento de su experiencia previa en cargos como directores de facultades y por el conocimiento de los logros de los académicos en su trayectoria, además de su presencia en órganos colegiados donde estaba instituido el PEDPA. Respecto a la participación del Secretario Académico, se tomó en cuenta su encargo y la responsabilidad que implicaba la elaboración de proyectos y programas para la

superación de los académicos. Además, se consideró su función de encargado de llevar a cabo acciones de mejora de la calidad académica con el apoyo de los directores de las facultades y su participación en los órganos colegiados con propuestas de reformas al programa de estímulos. En la UAS es él quien está a cargo de la legislación universitaria y las normas que dirigen a la institución en su ámbito de competencia, hace extensiva la convocatoria a la beca al desempeño a los directivos en los tiempos establecidos y conoce a fondo los indicadores institucionales.

En la UNISON se contó con la figura del Responsable de la Coordinación del Programa de Estímulos, autoridad que conocía las reformas que se habían hecho al mismo desde su implementación y asesoraba a los académicos haciendo extensivas sus reglas de operación. La participación de dos jefes de División en esta investigación obedece a que eran los responsables directos de evaluar la producción de los académicos y difundir las estrategias que debían considerarse para mejorar los indicadores en el programa educativo y, desde luego, en la institución.

En ambas instituciones se solicitó a los entrevistados su opinión sobre los programas de estímulos, el mejoramiento de los indicadores institucionales, el peso que los académicos le dan a ciertas actividades con tal de obtener la beca al desempeño, las mejoras en la investigación y si han realizado ajustes a este programa.

Para analizar los datos obtenidos de los resultados del cuestionario se emplearon varias técnicas de estadística descriptiva utilizando análisis de frecuencias y la elaboración de tablas y gráficos, y así denotar diferencias entre las dos zonas de las IES estudiadas. Para contrastar los datos numéricos de las IES se emplearon pruebas ANOVA y T a fin de comparar las medias de las dos instituciones. Se realizó la captura de los datos en el programa estadístico aplicado a las ciencias sociales (SPSS). Por otro lado, las entrevistas se interpretaron mediante la técnica de análisis de contenido.

El cuerpo del trabajo se distribuye de la siguiente manera; además de esta introducción se presenta un primer capítulo que aborda el neoinstitucionalismo como un marco teórico metodológico; un segundo capítulo, la situación de la educación

superior en México, con temas como la profesión académica del docente universitario, los programas de estímulos al desempeño docente y su evaluación en las IES, en un tercer capítulo se describen las actuales IES estatales y un cuarto y último capítulo en el que se describen los resultados de la investigación.

Finalmente se muestran las conclusiones, referencias bibliográficas y los anexos.

1.1 El nuevo institucionalismo y el estudio de la universidad

Para contextualizar el estudio de la universidad respecto del presente estudio de caso, la aproximación teórica más apropiada pareciera ser la visión desde el nuevo institucionalismo o neoinstitucionalismo. Desde esta perspectiva las universidades son consideradas organizaciones suaves, estructuras con un alto componente social y humano que se distinguen de las organizaciones duras tales como empresas y corporaciones dedicadas a la producción, el comercio y la intermediación financiera (Cardoso *et. al.*, 2011).

El neoinstitucionalismo permite analizar a las universidades como organizaciones peculiares, con sus propias especificidades, en las que los criterios economicistas no se aplican de manera directa y no se expresan de manera explícita en la estructura y en las prácticas de la organización.

Aun cuando las universidades han sido permeadas por los criterios económicos eficientistas, se destaca el contenido simbólico de tales medidas de eficiencia y racionalidad que se han constituido en mitos que posibilitan la construcción de legitimidad de sus organizaciones.

Las escuelas y las universidades han sido las organizaciones más estudiadas de este tipo y han sido catalogadas como “anarquías organizadas” (De Miguel, 2004) y, al hablar de las universidades públicas en un contexto político, pareciera que nadie las dirige.

También se les conoce como sistemas “flojamente acoplados” (Weick, 2009), donde los acontecimientos de acoplamiento dan respuestas, pero cada hecho conserva también su propia identidad y alguna prueba de su separación física o lógica. Este término también tiene connotaciones de no permanencia, disolución y el carácter tácito de todas las propiedades que son potencialmente cruciales en el “pegamento” que mantiene a las organizaciones juntas. Una ventaja de las imágenes del acoplamiento es que sugiere la idea de bloques de construcción que pueden ser

insertados en una organización, o cortados con relativamente poca perturbación, ya sea en los demás bloques o en la organización.

Las universidades presentan acoplamientos flojos entre creencias y elecciones, entre problemas y soluciones, entre los problemas y los resultados. Son organizaciones que se caracterizan por que en la práctica se encuentra poca claridad en sus objetivos, por la indeterminación y la amplia variedad de sus procesos, y por una participación variable en la toma de decisiones (Ibarra, 2001).

La importancia otorgada por la sociedad a la educación y en especial a las universidades, como elementos de progreso y bienestar, justifica el análisis neoinstitucional que se realiza en la presente investigación.

Desde la teoría del nuevo institucionalismo, las universidades adoptan e implementan políticas del sistema de educación superior, como es el caso de las políticas de evaluación para lograr resultados positivos en la calidad de los programas y procesos que forman parte de sus funciones sustantivas. Esto ocurre en el caso de los programas de estímulos, como la beca al desempeño académico y, en cierta medida, el reconocimiento del perfil Promep (Programa de Mejoramiento del Profesorado) y el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por mencionar algunos ejemplos; para ello las universidades emiten un conjunto de reglas y normas que los académicos deberán conocer, tomar decisiones y adoptar comportamientos que les conduzcan a fortalecer su labor académica y, posiblemente, obtener ganancias adicionales a sus salarios.

En dicho proceso se espera que los académicos adopten comportamientos que se traduzcan en la mejora continua y, con ello, que internalicen las reglas del juego. Al inicio quizás presenten resistencias ante la novedad o posible incertidumbre de los programas novedosos que se implementen en su institución, pero poco a poco, en conjunto con la academia de la carrera de adscripción, valorarán el plan a seguir permitiendo u oponiéndose a dichas disposiciones institucionales.

Estas disposiciones pueden ser valoradas como prácticas exitosas en las universidades en un contexto determinado, mismas que son modelos a seguir en términos de lo que se conoce como isomorfismo.

Algunos elementos permiten predecir el cambio isomorfo. Así, si un campo organizacional depende de una sola fuente de apoyo para sus recursos vitales, dará indicios de un alto nivel de isomorfismo.

Dos aspectos de la profesionalización son fuentes importantes del isomorfismo: 1) La educación formal y la legitimidad tienen una base cognoscitiva, producida por universitarios especializados, profesionales que al integrarse a las organizaciones tratan de reproducir los esquemas de trabajo y las formas de pensar que han aprendido en los centros de enseñanza; y 2) el crecimiento y la complejidad de redes profesionales que van más allá de una sola organización y a través de las cuales se difunden rápidamente los nuevos modelos. Estas redes de profesionales se forman por afinidad disciplinaria, cuyas interacciones homogenizan sus criterios y formas de concebir el trabajo en sus respectivas organizaciones. Además, la rotación de personal de las organizaciones hace que exista una filtración de empleados y profesionales de una organización a otra acelerando los grados de isomorfismo (Powell y DiMaggio, 1999).

En el estudio de la universidad como organización se advierten características que las definen. En los casos de la UAS y la UNISON ambas organizaciones son públicas; presentan una estructura organizacional por facultades; realizan funciones sustantivas como docencia, investigación, extensión y gestión académica; cuentan con programas de licenciatura y posgrado, procesos certificados y programas acreditados, así como programas de estímulos al desempeño académico.

El objeto de este trabajo se relaciona con la institucionalización de los programas de estímulos al desempeño, que llegaron para quedarse, asumiéndose por las autoridades y los académicos; sus normas y reglas del juego pueden devenir en comportamientos rutinarios y propiciar que los actores asuman comportamientos maximizadores de beneficios (CMB).

Las diferentes acepciones del significado institución establecen el carácter organizativo social y las dinámicas en que las universidades están inmersas, además de su ubicación en un campo organizacional específico, integrantes de la sociedad.

Para el abordaje del campo organizacional se identifican claramente conceptos como institucionalización, institución e institucionalismo. Situación que permite su comprensión y estudio.

La institucionalización comprende al proceso que permite que una institución alcance el estado o propiedad de ser asumida como orden o patrón social. La institucionalización se alcanza cuando cualquier desviación del orden social es contrarrestada en forma regulada mediante la activación de mecanismos de control contenidos socialmente. Un patrón está institucionalizado cuando ha logrado desarrollar procesos reproductores rutinarios que lo apoyan y sustentan, favoreciendo esto su reproducción y permanencia. De esta manera las desviaciones respecto de las formas normales de acción definidas por el contexto institucional tienden a ser contrarrestadas a través de las rutinas (Jepperson, 1999: 196).

Es importante señalar que el proceso de institucionalización no considera a las instituciones simplemente como un conjunto de ideas que flotan con libertad, como es el caso de las instituciones de educación superior (IES) de Sinaloa y Sonora. Más bien son las formas y maneras de organizar y controlar la actividad profesional lo que hacen que sea factible de traducirse en resultados, lo cual puede favorecer a los académicos que solicitan apoyos en programas de estímulos. Por lo anterior debemos concebir a las organizaciones de educación superior en Sinaloa y Sonora como un conjunto de normas, leyes y valores básicos, que se derivan en formas distintas de conocer y actuar dentro de la realidad institucional.

Una característica esencial de las instituciones es que están conformadas por estructuras de programas o reglas que establecen identidades, y líneas de actividad para dichas identidades. El comportamiento de los actores sociales responde, por lo tanto, a la identidad generada por la institución (Jepperson, 1999). De esta manera, al definir las identidades de los individuos, grupos y sociedades, alientan la percepción de pertenecer a un colectivo específico (March y Olsen, 1997).

A pesar de convivir frecuentemente entre las instituciones, las personas como los profesores no comprenden a plenitud el motivo de su actuación social, pero por lo general tienen fácil acceso a explicaciones funcionales o históricas que validan la razón de su proceder; por consiguiente, los individuos constantemente las dan por hecho, considerándolas características inherentes del medio social y se asumen como

elementos que cumplen una función determinada en ese medio. Las IES son pensadas como un sistema de control construido y aceptado socialmente, que se reproduce rutinariamente; funcionan como elementos propios de ambientes restrictivos y están rodeadas de explicaciones incuestionables. Dentro de sus principales funciones está el ordenar y contribuir a la estabilidad en la vida social (Jepperson, 1999).

1.2 El fenómeno del isomorfismo

Desde el neoinstitucionalismo se reconoce al medio ambiente como impulsor para generar condiciones de cambio. Bajo determinadas condiciones, las organizaciones motivan dentro de sí mismas mecanismos de adaptación, por ejemplo: observar, imitar a otras organizaciones que se consideran como referentes y mimetizarse con ellas. A este proceso se le conoce como isomorfismo institucional (Contreras, 2010).

En educación superior el concepto de isomorfismo se entiende como un proceso que fuerza a una organización a asemejarse a otras que enfrentan las mismas condiciones ambientales de la IES como sistema. El isomorfismo llamado coactivo se impone desde el exterior, generalmente por parte del Estado o de organizaciones dominantes en el sistema, como la Subsecretaría de Educación Superior (SES), influyendo decisivamente en la organización de las universidades, sobre todo en las públicas (Landoni, 2008).

De entrada, para el caso de las universidades en México las políticas de la SES han orientado esquemas de corte isomórfico con la intención de estandarizar, en la medida de lo posible, las variables que según esta dependencia gubernamental deben de regir los procesos de las IES.

Esta conceptualización de isomorfismo difiere del llamado isomorfismo competitivo relacionado con la competencia del mercado, el cambio en los nichos y las medidas de ajuste. Sin embargo, el proceso isomórfico puede ser dificultado por muchas causas, por ejemplo algunas organizaciones con ambientes complejos presentan resistencias por parte de las personas a incorporar los cambios que exige el entorno y la adaptación a instituciones más amplias.

Se advierte, entonces, bajo la idea del isomorfismo, el hecho de que las organizaciones públicas adoptan prácticas que otras organizaciones han implementado y que se consideran exitosas o con ciertos beneficios, con lo cual se reduce el grado de incertidumbre sobre los resultados y se incentiva su aplicación.

Powell y DiMaggio (1999) destacan tres tipos de isomorfismo institucional:

1. Isomorfismo coercitivo: ejercido a través del poder o la persuasión y supone establecer las reglas, su control, inspección y sanción. Implica la imposición de presiones que conducen, en última instancia, un cambio radical resultado de presiones formales e informales ejercidas por otras organizaciones para que se reproduzcan las estructuras y pautas de funcionamiento (Fernández y Valle, 1998).
2. Isomorfismo mimético: resultado de los procesos de imitación de referentes que se consideran líderes o ejemplos a seguir (Morgan, 2008).
3. Isomorfismo normativo: trata de determinar las normas y valores así como el modo de hacer las cosas. Surge como consecuencia de la profesionalización y supone un importante vehículo para la definición y promulgación de reglas (Fernández y Valle, 1998).

Se entiende por profesionalización la lucha colectiva de los miembros de una ocupación por definir las condiciones y métodos de su trabajo, por controlar la producción de los productores y por establecer una base cognoscitiva y de legitimidad a su autonomía ocupacional; y, a mayor grado de estructuración de un campo, mayor será el grado de isomorfismo (Powell y DiMaggio, 1999).

Desde esta perspectiva las universidades, como organizaciones, continuamente responden a fuerzas provenientes de las macroesferas económica, política y social, y presentan un proceso de imitación de experiencias exitosas, adoptando y adaptando modelos organizacionales y sus 'mejores' prácticas. Las IES son testimonio de algún grado de homogeneidad dentro de ciertos parámetros y están organizadas en torno a rituales de adaptación a instituciones más amplias. Esto se ha

señalado respecto a las universidades públicas, las que a partir del año 2000 se han tenido que adaptar a las políticas dictadas por la SES para el cambio en las formas de organizar a las IES.

1.3 La universidad desde la perspectiva organizacional

Las universidades, desde un punto de vista organizacional, son complejos espacios sociales: pueden ser entendidas como lugares en los que suceden diversas lógicas de acción y se entrelazan categorías que corresponden a diferentes dimensiones; en estos espacios, múltiples actores propugnan por diversos proyectos soportados en variadas experiencias y lógicas resultantes de múltiples interpretaciones del sentido institucional (Montaño, 2005).

Al estudiar a la universidad en México desde los saberes, es menester apoyarse en la teoría organizacional para entender sus características, y de esta forma comprender sus procesos organizacionales. De la teoría organizacional (TO) se reconoce que existen diversos enfoques y orientaciones metodológicas y niveles de análisis distintos. Paradójicamente la teoría organizacional se desprende de su diversidad y su fragmentación, esto es, las formas prácticas de actuación y los efectos más inmediatos y menos prácticos y perceptibles de las decisiones asumidas. Existen etapas diferenciadas donde han surgido enfoques teóricos: al parecer los primeros saberes se relacionan con la manera de atender los grandes problemas de organización de las empresas de la segunda Guerra Mundial.

Para comprender a las organizaciones basta resaltar los aportes de la administración científica, donde se implanta el control del trabajo y la producción buscando la estandarización de procesos a través del estudio de los tiempos y movimientos. La conducción de los negocios, sólo mediante la experiencia, puso en evidencia el sentido común y la necesidad de realizar estudios sistemáticos de las organizaciones. Posteriormente las aportaciones de la psicología trajeron sus frutos al estudiar las relaciones entre los factores fisiológicos y psicológicos relacionados con la fatiga industrial y la monotonía (Münsterberg, 1913).

La creciente complejidad de las empresas, sus procesos tecnológicos, las transacciones comerciales, entre otras innovaciones en el mundo moderno, dieron pie a las nacientes “organizaciones modernas”. Es aquí donde a la universidad se le trata de “empresarializar” como una instancia burocrática, semejante al manejo de un negocio. Otra orientación tiene que ver con el pago por rendimiento, haciendo alusión a la estrategia taylorista de la racionalización del trabajo. Cabe recordar que los sistemas de pago por rendimiento fueron al inicio propuestos por esta estrategia de racionalización del trabajo.

Cuando nos referimos a la universidad estamos pensando en las universidades públicas, pues ellas son el objeto básico de la modernización en México. “En México existen 39 universidades públicas de las cuales 34 son autónomas” (Ibarra, 2001: 48). Es necesario distinguir desde el principio la diferencia entre los conceptos de institución y organización.

El primero hace referencia a las normas, valores, ideas, procedimientos y métodos que orientan la acción en y de la sociedad, otorgándoles unidad. Supone la creación por esa sociedad de significaciones que orientan su propia vida como tal, su organización social, definiendo un sentido, un sistema de interpretación, una “realidad” y, por ello mismo, lo que queda eliminado en su contrario, el sinsentido, la irrealidad (Ibarra, 2001). Es en este caso una especie de imaginario social en sí, en que se encuentra el sentido profundo de la universidad. La universidad se sitúa hoy en el centro de este renovado despliegue discursivo. Como depositaria de las más altas aspiraciones de la modernidad, se ha constituido en una de sus instituciones básicas, pues proporciona la educación que sustenta al orden social y produce los saberes desde los que se ejerce la razón y su voluntad de verdad. Debido a su vocación hacia la objetividad, el rigor y la prueba empírica, la universidad ha sido largamente asimilada al progreso social, aunque éste no se aprecie tan ancho como se pregona. Por ello se señala con insistencia que hoy es momento de enfrentar su postmodernización ya que las profundas transformaciones del mundo le exigen que abandone, de una vez y para siempre, su plácida torre de marfil y las formas rígidas de hacer y organizarse que no pueden atender los reclamos de la sociedad, entidad abstracta que representa sólo la capacidad de consumo.

El segundo término las organizaciones, según Etzioni:

Son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar objetivos específicos. Se incluyen corporaciones, ejércitos, universidades, hospitales, iglesias y cárceles; se excluyen tribus, clases, grupos étnicos y familias (citado por Hill, 1983: 30).

Por lo tanto, las organizaciones están más definidas en términos de estructuras de funciones reconocidas y aceptadas, mientras que las instituciones están más definidas en términos de creencias, normas y reglas que permiten el desarrollo de estas funciones y estructuras (Uphoff, 1986; North, 1995; Ostrom, 1995; Scott, 1995).

El concepto institución se emplea en un sentido amplio que no solamente incluye aspectos normativos, sino también aspectos reguladores y cognoscitivos (Scott, 1995).

La distinción e interconexión entre organización e institución se puede ilustrar con el siguiente ejemplo: las escuelas, la cooperativa lechera o la empresa forestal son organizaciones que existen porque una serie de reglas de trabajo o instituciones subyacentes las definen y les dan un significado.

Desde la perspectiva de Ibarra (2002) la universidad se debe a su textualidad: la universidad es lo que se dice que es, es su constante representación. Pero importa también la textura de la universidad, su materialidad: los procesos, las normas, las conversaciones, las acciones, las máquinas, los edificios, las estructuras, las reglas, los procedimientos, las convenciones, los lugares, los símbolos; son todos también modos de ordenamiento que distribuyen, reconocen y diferencian: la universidad es el ordenamiento de su silencioso accionar, es su constante auto-eco-re organización. “El estudio de estas y otras organizaciones puede ser abordado a través de la teoría organizacional en la que participan diversas disciplinas: la historia, la sociología, la ciencia política, la administración pública y la economía” (Montaño, 2004: 9).

La teoría organizacional se ha desarrollado desde el siglo pasado en pos de un objeto de estudio dinámico, multidimensional, multifacético y multideterminado, cuyas variables y categorías tienen que ver con los grupos de personas y el trabajo, la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los procesos, la administración de los grupos formales e informales, la burocracia, las formas en que se toman

decisiones, el análisis de las estructuras organizativas, la gestión, la influencia del contexto, la formulación de las estrategias, entre otros, y la superposición de otros asuntos tales como el poder, el individualismo, la racionalidad o irracionalidad del comportamiento humano, la identidad, la cultura, las culturas, la interculturalidad, el pluralismo, los simbolismos, otras muchas categorías que ya se consideran dentro de las disciplinas sociales y otras que están emergiendo de manera cotidiana (Ibarra y Montaña, 1992: 45).

Esta teoría ofrece puntos de referencia que ayudan a entender fenómenos que ocurren al interior y exterior de las organizaciones y sus interrelaciones, los aspectos intra e interinstitucionales; además, proporciona pautas para analizar, describir, explicar y conceptualizar lo que sucede en las organizaciones.

1.4 Los asuntos organizacionales e institucionales de las universidades

A las universidades se les reconoce como organizaciones y como instituciones; sin embargo, sin entrar a realizar un estudio profundo de éstas, es necesario resaltar que la definición de ambas tiene cierto nivel de vaguedad y polisemia; autores como Pesqueux (2009) visualizan que la localización entre una y otra es recíprocamente problemática; para este autor no existe un perfecto paralelismo entre estos dos conceptos.

La salvedad estriba en que, al menos para esta investigación, no es de interés profundizar en la organización y en la institución, sino en los aspectos organizacionales (*organizing*) e institucionales. Como menciona Pesqueux (2009: 8): “la institucionalización no desemboca forzosamente sobre la institución de la manera en que el organizar no lo hace sobre la organización, el conocer sobre el conocimiento y la socialización sobre la sociedad”.

El estudio de las instituciones comprende básicamente dos tipos diferentes de marcos de referencia para la acción: por un lado, todas las reglas o procedimientos de carácter informal que determinan la conducta de los individuos, es decir, la cultura que poseen las comunidades y que les faculta uniformizar su conducta social; y por el otro, aquellos procedimientos formalmente constituidos como leyes y reglamentos que

la sociedad establece, a través de sus órganos legislativos, que se pretende armonicen la actividad humana en la sociedad (Romero, 2003; Vergara, 1997).

Las organizaciones e instituciones se ven afectadas, al parecer, por nuevas formas de relación en distintos ámbitos como el económico, el laboral o el social. Estas relaciones movilizan y combinan los factores indispensables para generar estructuras y procesos organizacionales.

Al observar a las universidades en su conjunto, a pesar de las aparentes similitudes sobresale su alta heterogeneidad, prácticamente sobre cualquier variable que se seleccione para su comparación.

Esto incluye el tamaño, la antigüedad, el nivel de especialización o de desarrollo de capacidades específicas, las políticas de ingreso y admisión, los procesos de toma de decisiones, la conexión con redes políticas locales, el desarrollo de la función de investigación, las prácticas de administración presupuestal, etc. La enorme diferenciación y diversidad al interior y entre las IES en nuestro país es evidente al observar, por ejemplo, prácticamente cualquier respuesta a las políticas sociales de educación superior, puesto que esas respuestas de ordinario, casi por principio, son discordantes (Arechavala, 2001: 2)

Mucha de esta variación es explicable por las diferencias que se dan desde el propio proceso de nacimiento organizacional e institucional y su posterior desarrollo histórico.

Las categorías institucionales que se analizan en las universidades presentan entramados complejos que hacen percibir, desde la perspectiva de algún actor, variaciones de formas y comportamientos; por ejemplo, la rendición de cuentas desencadena tramas cuya explicación no es sencilla:

La rendición de cuentas, evaluación de pares o autoevaluación ha crecido en importancia en los últimos años. La relación de las universidades con los gobiernos estatales y federal se mantiene ahora en un tenor de tensión creciente, en torno a los recursos que consumen. Esta tensión da origen a esquemas de control de recursos al interior de las universidades y en las interfaces con las instituciones públicas que las financian o que se consideran a cargo de vigilar la correcta utilización de los recursos. Al exterior, esto puede tener sentido. Sin embargo, al interior, estos esquemas modifican las relaciones internas de poder: los subsistemas a cargo de la administración de los recursos (que no de su ejercicio) ganan poder frente a los sistemas académicos. El papel que cumplen (o al menos deben cumplir) en cuanto a

la rendición de cuentas al exterior les otorga mayor poder para suministrar, retener o modificar las condiciones de aplicación de esos recursos... De ésta, como de otras maneras, las universidades públicas presentan una serie de procesos difíciles de comprender... Los procesos que las definen como tales parecen operar en ocasiones y en otras dejar de hacerlo (Arechavala, 2001: 3).

Se tiene entonces que la universidad es un sistema complejo. Pero la complejidad aquí no debe entenderse como una caja negra carente de una explicación de lo que dentro de ella sucede, sino más bien los entendimientos pudieran no ser los convencionales y la descripción de los fenómenos presentan una diversidad de elementos interactuantes con su medio ambiente a través de relaciones que, en primera instancia, no parecen directas. Afortunadamente la organización presenta una coherencia entre las partes permitiendo un desempeño razonablemente bueno, a pesar de su complejidad y aparente desorden (Cornejo, 2004).

Desde el caos y la complejidad, las universidades se muestran principalmente como sistemas que, en ciertas variables o categorías y bajo ciertas perspectivas se pueden encontrar o no, en uno o varios equilibrios; pueden ser estables algunas veces y presentar procesos de ordenamiento en algunos subsistemas, y desordenamiento en otros o en todos sus elementos. Además, son caracterizadas por la presencia de fenómenos estocásticos cuyas variables pudieran presentar interrelaciones dinámicas con futuros no necesariamente previsibles.

El desempeño organizacional e institucional de las universidades se manifiesta en prácticas y rutinas que rigen sus procesos y sus actividades y, en muchas ocasiones, su presencia y visibilidad es mayor a lo expresado en los discursos de los funcionarios o en sus documentos rectores.

En este sentido es mejor entender que en los estudios organizacionales e institucionales lo estocástico, cierto grado de desorden, los comportamientos irracionales, las asimetrías de poder, las diacronías en los procesos, las contradicciones en los fines –entre otros monstruos analíticos– son el estado natural de las universidades y la razón por la que, desde la teoría organizativa, son catalogadas como complejas.

Las universidades en todo el mundo, pero principalmente las mexicanas, actualmente experimentan una de las transformaciones más significativas de su historia. Los cambios operados en estos años han impactado, como nunca antes, prácticas y formas de organización y gobierno de cada universidad modificando con ello, de manera sustancial, su significado como institución social.

De aquí que el estudio de los asuntos organizacionales e institucionales de las universidades son de actualidad ya que su continua transformación orienta nuevas discusiones en el plano epistemológico de las ciencias sociales.

1.5 Del institucionalismo al neoinstitucionalismo

En su institucionalidad, las universidades han sido observadas desde diferentes paradigmas ya que son instituciones muy antiguas que han sido descritas desde diferentes perspectivas teóricas.

El institucionalismo es uno de los diversos enfoques orientados a entender los fenómenos de la sociedad y sus instituciones y, en este caso, a las universidades y al sistema educativo en general. Sin embargo, es difícil establecer una sola definición e incluso su origen ya que este enfoque ha sido desarrollado por las diferentes disciplinas sociales (Buendía, 2011).

El institucionalismo de la primera mitad del siglo XX tenía una orientación descriptiva e inductiva (Vargas, 2008); consideraba que las instituciones existentes en un tiempo determinado representaban soluciones imperfectas y pragmáticas a los conflictos pasados. De esta manera la historia institucional era un proceso de selección de prácticas a partir de un conjunto de alternativas que, en un proceso de toma de decisiones pragmáticas permitía reconocer las mejores prácticas en las circunstancias vigentes, a la luz de los intereses en conflicto, para imponer la voluntad colectiva entre los grupos y sobre los individuos. Los institucionalistas las describían como acciones de gobierno en los campos organizacionales; para ellos éstas han sido esquemas, normas y regulaciones que han permitido y constreñido la conducta de los actores sociales y han hecho predecible y significativa la vida social (Vargas, 2005).

De hecho, aun cuando no se puede hablar de una evolución o una continuación histórica de ideas del institucionalismo al neoinstitucionalismo, se puede decir que de esta transformación emergieron alternativas metodológicas para estudiar las organizaciones; primero la teoría general de la acción, luego la etnometodología y la fenomenología permitieron visiones alternativas del fenómeno organizacional, que a la vez ha cambiado a través de las décadas.

1.6 El nuevo institucionalismo

En las actuales teorías sociales existe, desde hace más de tres décadas, una preocupación característica con una orientación específica hacia las instituciones; nuevas concepciones sobre las mismas han ido surgiendo para dar respuesta a las supuestas crisis de los abordajes funcionalistas, conductistas y marxistas que se desarrollaron en el viejo institucionalismo. En este neoinstitucionalismo se incluyen propuestas que vienen de la ciencia política, la sociología, los estudios organizacionales, la historia y la economía, entre otras (Pérez y Valencia, 2004). El estudio de las instituciones experimenta en la actualidad un renacimiento en todas las ciencias sociales (Rivas, 2003).

Desde la perspectiva sociológica, el neoinstitucionalismo destaca las formas en que se estructura la acción y se hace posible el orden mediante sistemas compartidos de reglas, que a la vez limitan la tendencia y la capacidad de los actores para optimizar y privilegiar grupos cuyos intereses son asegurados por las sanciones y recompensas prevalecientes (Powell y DiMaggio, 1999). Los nuevos institucionalismos coinciden con la idea de que las organizaciones son los espacios que deberían dotar de una estructura a la acción humana y permitirle cumplir su papel en la división social del trabajo (Romero, 2003).

Los primeros argumentos acerca del neoinstitucionalismo en los estudios organizacionales fueron formulados por John Meyer y Lynne Zucker en 1977 y posteriormente por Richard Scott en 1983 (Powell, 2001). En éstos, la estructura organizacional no solamente se debía a demandas técnicas y a la conformación de los recursos, sino que también se configuraba por fuerzas culturales, mitos, creencias,

mecanismos legitimadores del conocimiento, la opinión pública, la legislación, entre otras que se encuentran profundamente impregnadas en el medio ambiente social y político de las organizaciones (Powell, 2007).

En el neoinstitucionalismo se considera al sujeto como un actor autónomo capaz de mover todas las estructuras (en el sentido de la probabilidad), pero al mismo tiempo se le ve sujetado por estructuras que marcan sus posibilidades de acción; es decir, esta teoría la conforman las propuestas que de manera intermedia combinan la agencia (como la capacidad y la posibilidad de los individuos de cambiar las estructuras) y las estructuras mismas para explicar los resultados sociales, incluyendo los cambios en el comportamiento de los sujetos y de las estructuras sociales. Como se observa, existen diferentes enfoques neoinstitucionalistas en los que se pueden distinguir variados matices (Pérez y Valencia, 2004).

El neoinstitucionalismo va más allá del individualismo metodológico ya que desde esta perspectiva no existe solamente un actor individual, sino también sujetos y grupos que actúan dentro de estructuras institucionales más amplias y complejas (Rivas, 2003). No es un término que exprese homogeneidad y uniformidad teórica, más bien representa un conjunto heterogéneo de enfoques que versan sobre las diversas relaciones entre institución, organización y agentes y cuyo sustento se encuentra en nociones como individuo, actor, agentes, roles, identidades, comportamientos, reglas, regulación, construcción/constitución, ambientes, estructuras, racionalidad (limitada), costo, transacciones, entre las más destacadas.

Pero ¿qué son las instituciones desde este enfoque? Para North (1995: 13): “son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico”.

Para Vargas (2005: 3):

Las instituciones son un conjunto de reglas formales e informales que afectan el desempeño económico debido a que su razón de ser es la creación de orden y reducción de incertidumbre de los intercambios, reducen los costos de transacción e inducen a comportamientos cooperativos. Los valores compartidos que reflejan un

sistema de creencias de los miembros de una sociedad son un factor importante que contribuye a la legitimación de las instituciones políticas, económicas y sociales.

Una de las características del neoinstitucionalismo, que comparte con el viejo institucionalismo, es su escepticismo con respecto a los modelos de organización basados en el actor racional y, por tanto, visualiza a la institucionalización como un proceso dependiente del Estado que hace a las organizaciones menos racionales e instrumentales al limitar las opciones que pueden seguir (Selznich, 1949).

En relación con los sujetos, el neoinstitucionalismo destaca la naturaleza no reflexiva, rutinaria y presupuesta de la mayor parte de la conducta humana, y considera los intereses y actores constituidos por las instituciones.

Para el neoinstitucionalismo lo que se institucionaliza son las formas organizacionales, los componentes estructurales y las reglas, no las organizaciones específicas.

Respecto a ciertas formas cognoscitivas como los valores, las normas y las actitudes de los sujetos el neoinstitucionalismo se aleja del marco de referencia moral. Más que organizaciones concretas que producen compromisos afectivos, las instituciones son abstracciones a macronivel, prescripciones racionalizadas e impersonales.

En este sentido, la regularidad es un componente de la institucionalidad en los patrones organizacionales, en la repetición de reglas, en la rutinización; por el contrario, donde el reconocimiento de los procedimientos no existe, no podemos hablar de institucionalidad. Esto lleva a la sociología a la dificultad de explicar el cambio a orientarse por una teoría de la estabilidad en la que las instituciones y las culturas no cambian deliberadamente, sino que evolucionan y se transforman a través de mecanismos muy lentos, poco perceptibles y con grados importantes de aleatoriedad.

De hecho, desde la perspectiva neoinstitucional las instituciones no deben ser vistas como objetos sino como procesos en donde se establecen las normas, las

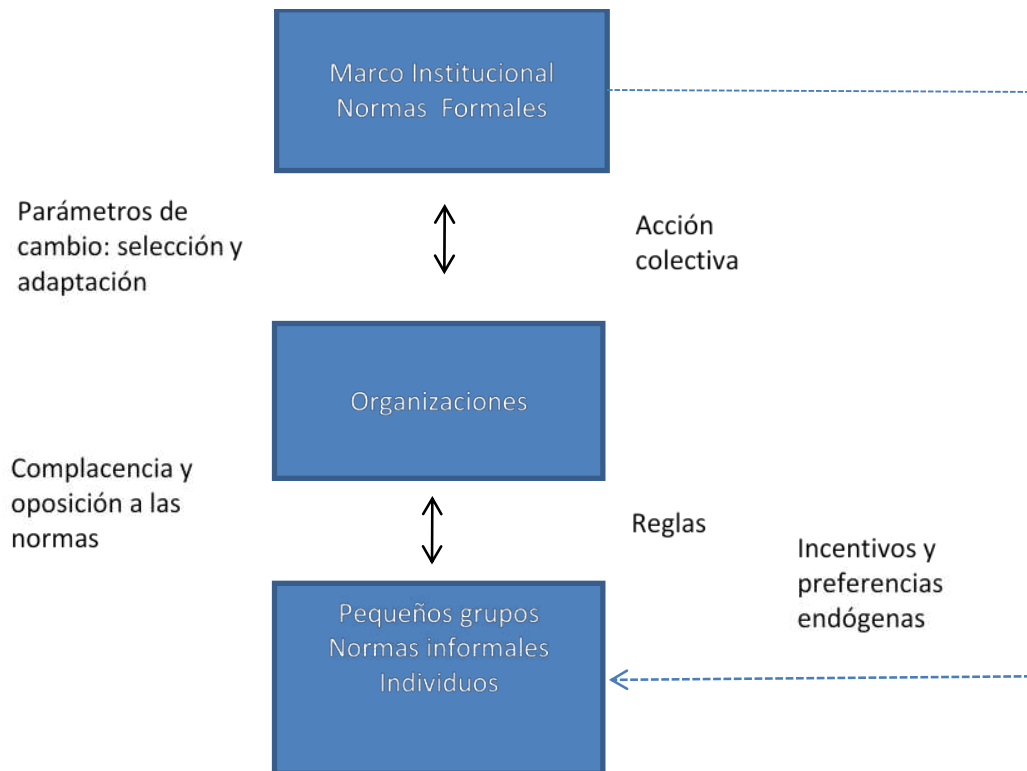
costumbres y las prácticas a través de las que se dibujan los comportamientos (Bell, 2002).

Las unidades de análisis organizacional, más que la fuerza a nivel micro de la racionalidad individual o la macrofuerza social que mueve a las instituciones, son precisamente estas reglas, rutinas, normas y principios; sin embargo, argumentan que en este enfoque debe prevalecer el espíritu de complementar en lugar de rechazar enfoques alternativos (March y Olsen, 2005). Es decir, esta perspectiva concibe de manera paralela su papel protagónico con el importante papel llevado a cabo por los actores individuales y el Estado (Rivas, 2003).

En el neoinstitucionalismo, las reglas del juego que guían el comportamiento de los agentes en una sociedad son fundamentales para explicar su desempeño económico (Kalmanovitz, 2003). Además es un enfoque de estudio que analiza la forma en cómo evolucionan las instituciones, en las que las normas limitan o motivan la conducta de las personas; los antecedentes históricos explican su génesis, desarrollo y condición actual de una sociedad.

Un esquema de la visión neoinstitucional de la sociología se muestra en la figura 1; en ella se esquematizan los espacios donde los diferentes actores sociales desenvuelven sus prácticas en tres niveles: 1) el marco institucional donde se establecen las normas formales y los límites donde se mueven las organizaciones, 2) las organizaciones y 3) los pequeños grupos o individuos dentro de las organizaciones donde prevalecen normas y reglas informales. La acción colectiva se da entre el marco institucional y las organizaciones; los pequeños grupos presentan no complacencia y/u oposición a las normas organizacionales.

Figura 1. Un modelo para el neoinstitucionalismo en sociología



Fuente: Nee e Ingram (1998: 31).

1.7 El proceso de cambio desde la perspectiva neoinstitucionalista

El proceso de cambio desde la perspectiva neoinstitucional puede analizarse a partir de diferentes aristas; Scott (2005) considera al menos cinco de éstas: 1) cambios en la naturaleza de los límites organizacionales, 2) cambios en las estrategias organizacionales, 3) cambios en las formas organizacionales, 4) cambios en los componentes organizacionales y, más fundamentalmente, 5) cambios en la manera en que concebimos a las organizaciones.

Es complicado tratar de explicar el cambio institucional en una universidad; el cambio es una lenta evolución de las tradiciones y valores institucionales difíciles de detectar; es el resultado de la interacción entre institución y medio ambiente; esto es debido a que el ritmo de las transformaciones en el medio ambiente es mucho más rápido de lo que pueden ser las transformaciones de las rutinas organizacionales de las universidades como instituciones (Contreras, 2010).

Cuando las organizaciones públicas como las universidades emprenden proyectos de reforma administrativa se pretende cambiar las prácticas institucionales, como es el caso de la nueva gestión pública (NGP) y aquellas que de ella se desprenden y que, a su vez, han derivado en transformaciones de las estructuras administrativas, de los procesos y de los comportamientos. Para el caso de las universidades públicas en México, los proyectos de reforma impulsados por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) han cambiado las prácticas de las instituciones de educación superior (IES) y han derivado cambios en las estructuras y los procesos que viven los profesores.

Por lo tanto, el cambio es consecuencia de las acciones de individuos y organizaciones; en el caso de las universidades participan funcionarios, empleados administrativos, profesores y estudiantes que, debido a nuevas características en el medio ambiente, se ven obligados a iniciar un proceso controlado de adaptación a las nuevas circunstancias; es lo que Olsen (2002) denomina reforma institucional, la que puede ser entendida como un conjunto de acciones que aspiran a modificar de manera deliberada la estructura y cultura de una organización y puede ser abordada desde la política institucional, los actores y los procesos de cambio.

Las reformas institucionales implican procesos de adaptación que ocurren con base en interacciones entre el medio ambiente, los sujetos y la institución. Por una parte tenemos la inercia de las rutinas y otras prácticas tendientes a la estabilidad; por otra las presiones que el contexto ejerce sobre la institución para que cambie (Vergara, 1997).

De esta forma se observa que las reformas impulsadas por la SES están siendo lentas debido, por un lado, a las resistencias y, por otro, a las inercias de rutinas y prácticas universitarias tendientes a la adaptación y en algunos casos a la estabilidad.

Todo proceso de cambio requiere, a su vez, de un proceso de adaptación en donde al afrontar las nuevas situaciones, éstas se incorporan en forma paulatina a través de interacciones entre las instituciones y los procesos políticos, es decir, en un principio la implementación de un proceso educativo es cuestionado por la comunidad de profesores, y al cabo del tiempo se aceptan sus bondades sobre todo cuando trae

beneficios para los involucrados. Estos procesos se conciben atendiendo a la persistencia de las instituciones, a las oportunidades para la innovación y a los límites que se establecen (Contreras, 2010).

Se concluye que el cambio organizacional en las universidades es resultado, por una parte, de una respuesta a la presión ambiental con el fin de mantener legitimidad o aceptación social; por otra parte, de la adopción de patrones estables de comportamiento, con la aplicación de la profesionalización y, finalmente, de la posible imitación y la búsqueda de seguridad de los dirigentes y funcionarios ante la ambigüedad de la realidad y el temor a que la competencia logre, con fórmulas exitosas de gestión o desempeño, ventajas en el mercado o ante otras entidades sociales (Valdés, 2008).

1.8 Relación con el trabajo de investigación

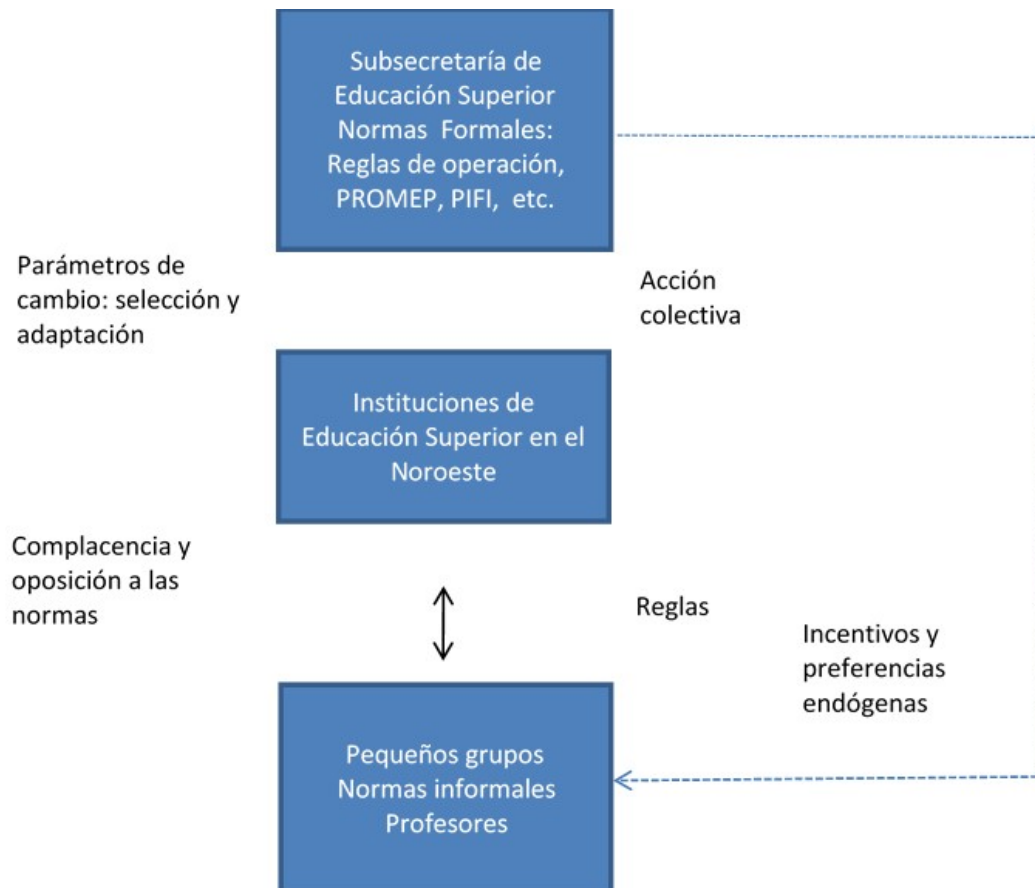
De acuerdo con el modelo de Nee e Ingram (1998), las IES desde su marco de referencia adoptan las políticas educativas que han de mejorar la calidad de los servicios educativos, para ello establecen una estructura que permita socializar ante los actores los criterios para su participación, por ejemplo los PEDPA. En dicho proceso, el colectivo académico actuará dicotómicamente: en complacencia o mostrando oposición a las reglas que permitan el acceso a los mismos.

En las IES estudiadas, la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), cobra importancia discernir la dimensión del comportamiento académico rutinario en una institución educativa. De acuerdo con el neoinstitucionalismo, esta dimensión comprende el conjunto de rutinas propias del desarrollo de las funciones universitarias (docencia, investigación, difusión de la cultura y gestión universitaria), que se sustentan en significados y motivaciones que explican y testimonian su transformación paulatina, como respuesta tanto endógena como exógena a programas de estímulos en las IES.

Las categorías estudiadas en este trabajo fueron: comportamientos rutinarios, significados implícitos en el comportamiento rutinario, motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, e impacto de la transformación del comportamiento rutinario

en los indicadores institucionales de eficiencia y calidad en el nivel individual y colectivo. Para la presente investigación este esquema se interpreta de acuerdo con la figura 2.

Figura 2. Esquema de la investigación



Fuente: Elaborado por el autor con base en Nee e Ingram (1998: 31).

Desde esta perspectiva, los profesores conforman patrones de comportamiento; sus acciones y su desempeño se encuentran acotados a la propia acción institucional de la universidad, aunque no es una limitante. Los sistemas de reglas estructuran la acción y condicionan la capacidad de alcanzar resultados óptimos; es decir, la institucionalización limita la racionalidad y privilegia a unos grupos sobre otros y a unos agentes sobre otros. Además los intercambios se hallan enredados o enmarañados en una red de instituciones. Esta forma organizacional, tanto formal como informal, limita la libertad de elección racional.

Ostrom (2012) argumenta que ni el Estado ni el mercado hacen bien la tarea en estas situaciones, pues tratan de imponer reglas externas a los actores relevantes.

En cambio, los actores pueden crear sus propios arreglos institucionales obligatorios (es decir, las normas) para escapar a la tiranía del egoísmo atomizado. De nuevo, el significado de estas normas varía con la época y el lugar (Ostrom, 2012).

Para el abordaje del campo organizacional se identificaron claramente conceptos como institucionalización, institución e institucionalismo. Situación que permitió facilitar su comprensión y estudio. La institucionalización comprende al proceso que permite que una institución alcance el estado o propiedad de ser asumida como orden o patrón social. La institucionalización se alcanza cuando cualquier desviación del orden social es contrarrestada en forma regulada, mediante la activación de mecanismos de control contenidos socialmente. Un patrón está institucionalizado cuando ha logrado desarrollar procesos reproductores rutinarios que lo apoyan y sustentan, favoreciendo esto su reproducción y permanencia. De esta manera las desviaciones respecto de las formas normales de acción definidas por el contexto institucional tienden a ser contrarrestadas a través de las rutinas (Jepperson, 1999).

En sí, la universidad se construye en sus actores, en su propio imaginario que se convierte en su obra, en la praxis constante.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y SU PROCESO DE EXPANSIÓN

2.1 Antecedentes

Durante la segunda mitad del siglo XX la educación superior en México mostró cambios sustanciales en relación con su crecimiento y diversificación; en dicho lapso las políticas públicas se orientaron tanto a la atención de la matrícula como a la apertura de instituciones de educación superior (IES) tanto públicas como privadas (Martínez, 2001).

En las últimas tres décadas del siglo XX fue factible identificar tres etapas de crecimiento, expansión y desaceleración en la educación superior en nuestro país: la de expansión, denominada crecimiento no planeado, en los años setenta; la de desaceleración, asociada a las políticas de planeación, en los ochenta, y la fase evaluadora de vigilancia estatal y asignación de recursos, en los años noventa. San Martín (2012), Cox (1993) y Acosta (1998)¹ coinciden en la idea de que la articulación entre el gobierno y el sistema de educación superior fue determinante para la génesis y estructura actual de dicho sistema. Esta relación es reciente, puesto que antes de los años ochenta no era evidente tal influencia, ni en México ni en América Latina.

Para la comunidad de investigadores en educación, la política pública en el sistema de educación superior en el país se ha tornado visible y se ha convertido en un asunto relevante y de discusión, por sus posibles efectos tanto para el gobierno como para la sociedad mexicana.

El nivel superior comprende aquella educación que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes; las funciones que realizan las instituciones en lo sustantivo se refieren a la formación de recursos humanos en los distintos campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

2.2 El sistema de educación superior en México

¹ Para quien en México es posible reconocer claramente programas articulados y acciones gubernamentales, en este sentido, desde la década de los años setenta; este autor caracteriza el periodo previo a los años ochenta más bien como lucha política por el control de las instituciones.

De acuerdo con información estadística de la Secretaría de Educación Pública (SEP): en 2008 el sistema de educación superior en México estaba conformado por 2,362 instituciones (considerando sólo las unidades centrales), de las cuales 1,535 eran públicas y 827 particulares; la matrícula alcanzó la cifra de 2'709,255 alumnos inscritos en los diferentes niveles de educación superior (Tuirán, 2008). "Obedeciendo a su coordinación, dependencias o régimen, ellas se clasifican en seis grandes grupos: subsistema de universidades públicas, subsistema de educación tecnológica, subsistema de instituciones particulares, subsistema de universidades tecnológicas, subsistema de educación normal y subsistema de otras instituciones públicas" (ANUIES, 2011: 34-35).

La mayor parte de las universidades públicas son autónomas y, por ley, tienen la responsabilidad de gobernarse a sí mismas y realizar sus funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y difusión de la cultura de acuerdo con el artículo 3º constitucional, respetando la libertad de cátedra y el libre examen de las ideas, así como diseñar y actualizar sus planes y programas de estudio.

Con base en datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el subsistema de educación pública se atiende al 70% de los estudiantes de licenciatura y al 49% de los de posgrado, datos que corresponden al periodo del estudio (Silva, 2007).

Las IES pueden clasificarse también en términos de la naturaleza de su oferta educativa y de las funciones que en ellas se realizan.

Además existen alrededor de 95 IES públicas, autónomas y no autónomas, no incluidas en los subsistemas anteriores, sectorizadas en diversas secretarías federales como entidades descentralizadas o desconcentradas de los gobiernos de los estados (universidades, colegios, centros de investigación y estudios avanzados, escuelas de música, centros de educación en artes, etc.), entre las que se destacan (Rubio, 2006):

- El Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN),
- La Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivología (ENBA),

- La Universidad Autónoma Chapingo (UACH),
- El Colegio de México (ColMéx),
- El Colegio de Postgraduados (Colpos),
- La Universidad del Ejército y Fuerza Aérea (UEFA),
- La Universidad Interactiva y a Distancia del Estado de Guanajuato,
- Las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),
- La Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), y
- La Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN).

En este conjunto de instituciones se atendieron a casi 125,000 alumnos en el ciclo escolar 2004-2005, lo que significa casi el 5% del registro total del sistema educativo.

2.3 La evolución del sistema de educación superior

2.3.1 La etapa de expansión

La etapa de mayor “expansión” en la historia de la educación superior en México, se ubica en los años setenta del siglo pasado, con un extraordinario crecimiento de la matrícula, del número de instituciones, programas académicos y de la planta docente. Para el año de 1970 había 115 IES con una matrícula de 251,054 y 25,056 plazas académicas; en cambio en 1980, 246 centros atendían 939,513 alumnos, 4,038 programas de licenciatura con 77,209 plazas docentes; ya para 1990 se contaba con 374 instituciones con una matrícula de 1’078,191 en 6,118 programas y 104,207 docentes. Finalmente, para el año 2000 un total de 1,250 IES atendieron 1’585,408 estudiantes con 158,539 plazas para académicos².

Las IES tienen un origen histórico y es necesaria su referencia para comprender su expansión. Se dice que desde 1968 hasta mediados de los años ochenta, los sectores activos de las universidades fueron los estudiantes. En países como Estados Unidos, Japón, Suecia y México los alumnos, además de encabezar protestas también hacían propuestas y alternativas académicas e institucionales que tuvieron efectos en

² Fuente: Estos datos se tomaron de los anuarios de la ANUIES en distintos años; los datos de matrícula y personal académico corresponden a 2000 y fueron publicados en el anuario electrónico de matrícula de licenciatura de ese año.

las grandes universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el IPN y otras. En el caso de México catalizaron el surgimiento de las “universidades democráticas y populares” en Guerrero, Sinaloa y Puebla y la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y las escuelas nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) dependientes de la UNAM.

En esta expansión vivida en los años setenta, las universidades adoptaron las innovaciones de la época, que implicaron nuevas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el modelo departamental o sistema modular (por ejemplo en la UAM y la Universidad de Aguascalientes), la creación o especialización de carreras y posgrados, la reforma de los planes de estudio; en sí, una mayor atención al aula y a las demandas politizadas de estudiantes (Luengo, 2003).

La adopción de políticas como la planeación y la evaluación de la educación superior dan un nuevo rostro al tejido social de las universidades. Para Didriksson (1993) la fase de expansión se sustentó en una política educativa basada en la planeación de las IES. Ello explica el surgimiento de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) y una serie de organismos de planeación propiciados por la ANUIES. Tal política planteó nuevas directrices en relación al crecimiento y la expansión de la educación superior pues supuso la racionalización en la distribución de los recursos, en la formación de los cuadros docentes y en la atención a la demanda mediante la coordinación nacional, regional y estatal.

El punto de quiebre de la fase de expansión hacia la contracción sucede en el año de 1982 con la inesperada crisis mundial; se vienen abajo proyecciones y tendencias, y en México los planes nacionales sufren sus efectos.

2.3.2 Etapa de desaceleración

Una segunda etapa denominada de “desaceleración”, se identificó por el freno al crecimiento sostenido del sistema educativo superior; la severa crisis económica iniciada en 1982 y que continuó en la llamada “década perdida” en América Latina, redujo los recursos públicos destinados a la educación superior en gastos de inversión

en instalaciones y equipamiento, en la investigación y desarrollo, y en los sueldos de los académicos. En la década de los años ochenta las universidades privadas crecieron casi al doble que las públicas y sus instituciones se triplicaron (Díaz Barriga, 1999).

En este periodo de contracción la docencia deja de ser la función privilegiada y la investigación aparece como el principal foco de atención ante la pérdida adquisitiva de los salarios pues, como veremos más adelante, resultó más benéfico otorgar estímulos a los académicos de manera diferenciada, que mejorar las percepciones generales de los mismos.

Nuevos retos surgen en los ochenta que marcan la era de la ciencia y la tecnología, cuya materia prima es la producción de conocimientos. La idea de una reforma educativa basada en la investigación trajo consigo la creación del organismo impulsor de la ciencia y la tecnología (Conacyt) y de nuevos modelos universitarios.

Durante el periodo de crecimiento acelerado de la atención a la demanda de educación superior, las instituciones contaron con una cantidad de recursos mayor en términos relativos a la que tuvieron en la década de los ochenta; adicionalmente, el uso indiscriminado o anárquico de los recursos y la baja capacidad de seguimiento y evaluación por parte del gobierno y la sociedad, respecto al desempeño de estas organizaciones, llevó a dispendios y complacencias.

En consecuencia, se puso en cuestión la calidad y el estatus del sector público de educación superior y, al escasear los recursos, también se cuestionó la pertinencia de la lógica con que el financiamiento se le había venido otorgando. Esto provocó problemas económicos en las organizaciones y llevó al deterioro del ingreso real de los académicos.

2.3.3 La etapa evaluadora y de asignación de recursos en los noventa

En la década de los noventa se da un proceso de transformación en las relaciones entre el Estado y las universidades, es decir, en la forma de intervención gubernamental en los sistemas de educación superior en Latinoamérica y en México (Luengo, 2003).

Como señala Brunner (1990), en América Latina durante la década de los noventa se pasa del Estado que asigna los recursos en forma benevolente, al Estado auditor; es decir, se pasó de las formas convencionales de planeación a fórmulas de programación fundada en evaluaciones *ex post facto* para medir el desempeño y la productividad, lo que permitió vincular las evaluaciones con procesos de asignación presupuestal, fondos extraordinarios para instituciones, proyectos y programas, becas e incentivos, entre otros.

Al igual que en el resto del mundo, el sistema de educación superior mexicano ha enfrentado en las dos últimas décadas restricciones financieras, cambios en los patrones de financiamiento, lo mismo que la sociedad en su conjunto (Neave, 2001).

A partir de la década de los noventa se aprecia un desplazamiento de la planeación hacia la evaluación, y con ello el transcurso de un modelo de control del proceso a la verificación de los productos. Este dispositivo gubernamental se funda en los principios de la vigilancia a distancia y de la autonomía regulada del sistema de educación superior y de cada una de las instituciones que lo integran.

Esta redefinición del papel del gobierno en la sociedad, al asumir su responsabilidad como principal agente financiero de la expansión y desarrollo del sistema de educación superior en el país, ejerció gran presión sobre las autoridades de las organizaciones de educación superior y sobre los académicos, los cuales incrementaron su participación como promotores y gestores de los recursos indispensables para el desarrollo institucional y de la investigación, con lo que se visualizó una nueva función adicional para los académicos.

La lectura que se puede desprender de este periodo es la disminución progresiva de la capacidad del sistema de educación superior en su conjunto y de las universidades en particular, para interpretar las señales provenientes de un entorno

inestable, así como una gran dificultad para responder a las turbulencias económicas y políticas con estrategias coherentes de desarrollo institucional (Kent, 1999).

En resumen, durante los años noventa el crecimiento y expansión de la educación superior en México se caracterizó por atender los patrones internacionales y a la dinámica de la economía nacional ante los intensos procesos de globalización. De ahí que en esta etapa evaluadora se atendieran los criterios de calidad y excelencia de la educación. Para dar cuenta de un mejor desempeño cualitativo se generalizaron y diversificaron los mecanismos de evaluación y acreditación a partir del Programa para la Modernización Educativa de 1989, lo que dio pie a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) (Escobar, 2009).

En México, en el nuevo ordenamiento institucional, la relación Estado-Universidad es mediada a través de la participación y asignación de funciones de algunas instituciones como la SEP, que coordina los programas del sector educativo y se vincula con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la cual es la responsable de las políticas presupuestales y de financiamiento de las IES. También la Subsecretaría de Educación Superior (SES) que se encarga de la regulación de los programas de evaluación como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y administra los fondos extraordinarios para programas especiales que garanticen la calidad del sistema de educación superior; estos organismos dependen del Estado.

Un ejemplo palpable de este nuevo orden consiste en que las IES adscritas al Promep/SES son todas las universidades públicas estatales –incluyendo al Instituto Tecnológico de Sonora (ItSon) que tiene categoría de universidad– que reciben subsidio federal ordinario o apoyo solidario. Una relación de estas universidades se encuentra en el numeral 3 de las reglas de operación del programa. Esto cubre a todas las universidades públicas atendidas por la SES excepto las universidades federales. El programa está dedicado a las universidades fuera de la Ciudad de México, debido a que ellas son las que tienen mayores necesidades no atendidas, especialmente en cuanto a fortalecimiento del profesorado y, por tanto, su atención contribuye a

equilibrar las condiciones de las IES públicas de los estados en todo el territorio nacional.

Por otra parte la ANUIES, que aglutina a las universidades del país representadas ante la asociación por sus rectores, adquiere un papel destacado por sus diagnósticos, programas y estudios prospectivos sobre la educación superior.³

En este contexto se articula la nueva política de evaluación, financiamiento y cambio institucional, a partir de los proyectos gubernamentales orientados a las nuevas exigencias en la formación de profesionales y la generación de saberes para el desarrollo económico y de la sociedad. Es por ello que se recomienda a las IES dedicarse a la producción y transmisión de conocimientos necesarios para la atención de necesidades requeridas en su contexto. Con base en estas políticas educativas se ubica el quehacer de la universidad, donde la evaluación de las organizaciones, independientemente de su clasificación, los procesos y los individuos, es parte de la responsabilidad social en la rendición de cuentas al Estado.

Dice el profesor Luis F. Aguilar:

Una política pública es: a) un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público; b) acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y los sectores de la ciudadanía; c) acciones que han sido decididas por autoridades públicas legítimas; d) acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por éstos en asociación con actores sociales (económicos, civiles), y e) que dan origen o forman un “patrón de comportamiento” del gobierno y la sociedad (Aguilar, 2009: 14)

En este sentido, el Estado sienta las bases para una nueva forma de control hacia las universidades. La rendición de cuentas, a través de la evaluación, es uno de los ejemplos del cambio de las políticas del Estado hacia las IES en las últimas dos décadas; se redefinen sus funciones y prevalece en el centro la cuantificación de su

³ Existen diversos estudios sobre la participación de los organismos internacionales, actores como la SEP, la SESIC, la ANUIES, en la elaboración e implementación de políticas públicas y su participación en la relación Estado–Universidad en el caso de México. Algunos trabajos son los de Roberto Rodríguez Gómez, Adrián Acosta Silva, Lorena Hernández Yáñez, entre otros: sobre este aspecto, ver introducción y capítulo 1 de este trabajo.

desempeño, y de éste dependerá su financiamiento anual y el apoyo con programas de recursos especiales.

Así, la transformación de la universidad y su influencia en el trabajo académico se presenta como consecuencia de la política de planeación, primero, y de evaluación después, de acuerdo con sus recursos y condiciones institucionales. Pero interesa un efecto por ahora y es el de las condiciones en que se realiza el trabajo académico y los cambios que en éste se ocasionan, a partir de las políticas públicas que ha creado el Estado en la última década para impulsar el proceso de cambio en la universidad, con el fin de que su desarrollo se ajuste a las nuevas circunstancias económicas, sociales y simbólicas derivadas de los procesos de integración global.

Las IES experimentan cambios en su funcionamiento interno, nuevos roles de los actores en la producción y transferencia de conocimiento; sin embargo, la participación política de los académicos ante las políticas públicas en específico para este sector ha disminuido. No presentan los docentes alternativas al interior de sus centros universitarios, por el contrario, continúan ejerciendo sus prácticas laborales dentro del contexto globalizante; en este sentido las decisiones no son implementadas por su gremio, sino por el Estado y los administrativos de las IES a partir de dichas políticas públicas.

Definitivamente ha habido cambios en la educación superior, en el funcionamiento interno de las IES y en los roles de los actores, así como en las funciones de la universidad y en la producción y transferencia de conocimiento, dentro del contexto de globalización y las nuevas políticas públicas para la educación superior. Destaca la poca participación y la casi nula resistencia de los académicos hacia los cambios en las políticas públicas (Rueda y Landesmann, citados por Ibarra, 2000).

La instrumentación de las políticas de evaluación fue objeto de resistencias por autoridades y de los colectivos afectados, pero se institucionalizaron bajo el supuesto de su contribución en el fortalecimiento del sistema de educación superior.

Un aspecto de interés que se observó en la comunidad de académicos de las IES fue la relación existente entre los sistemas de incentivos y las transformaciones

en la organización del trabajo derivadas de la política de evaluación. Por ello, se consideró importante detectar si, a partir de estos estímulos, se dio una mayor productividad y calidad en el trabajo realizado por los académicos; otro aspecto fue conocer si los incentivos otorgados incidieron en su permanencia y nivel de escolaridad. Se coincide con Rueda y Landesmann (Ibarra, 1999: 31), quienes al referirse a la evaluación de los académicos afirman que “sabemos poco sobre el gran número de experiencias similares que se han desarrollado en los últimos años en una gran diversidad de instituciones de educación superior”. Ibarra (2002) señala la carencia de estudios acerca de los programas de deshomologación salarial del trabajo académico en México, es decir, sobre el mérito a quien se desempeña activamente en las tareas inherentes sustantivas y a los propósitos institucionales. En este capítulo se destacan las etapas que la universidad ha experimentado en su proceso de expansión y cuyos alcances en materia de educación superior han tenido efecto en las funciones sustantivas.

El Estado mexicano ha implementado programas de estímulos tendientes a incentivar la participación de los académicos, asociados a la evaluación del desempeño académico como política que beneficie la permanencia y el incremento de indicadores en las IES. Las investigaciones relacionadas con la evaluación de los programas de estímulos para los académicos en el contexto mexicano se refieren más a sus efectos negativos (Landesmann *et al.*, 1996), por ello la importancia de continuar con investigaciones que arrojen resultados que difieran o confirmen el estado del arte. No se puede negar que el conjunto de programas de evaluación aplicados en México ha permitido a las IES mejorar una serie de indicadores y otras acciones de mejoramiento, pero al mismo tiempo ha generado una serie de efectos no deseados (Díaz Barriga, 2008).

2.4 La profesión académica: un proceso en consolidación

En el presente apartado se consideran algunos conceptos y etapas de la profesión académica, que tiene sus inicios en el crecimiento y la apertura de los jóvenes a la educación superior. Llama la atención que en sus comienzos la profesión se caracterizó por una suerte de improvisación de los académicos, si acaso algunos

docentes contaban con formación de bachillerato o eran pasantes de licenciatura, y desde luego el perfil para impartir alguna asignatura no constituía una exigencia para la actividad docente universitaria.

El estudio de los académicos como parte del tejido social en las IES ha cobrado importancia en las últimas cuatro décadas. Para comprender sus antecedentes los hallazgos de Gil (1997), Grediaga (2001), Rueda (1999), Galaz y Gil (2009), sin descartar a otros investigadores del campo, nos ofrecen una idea de su complejidad.

2.4.1 El mercado académico

A partir de la ampliación de las oportunidades educativas en las últimas décadas del siglo XX, la política pública en la educación superior se enfocó al logro de cambios en las formas de interacción entre las organizaciones de educación superior, el aparato productivo y los miembros de la profesión académica. La presencia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el uso de la informática en el escenario universitario contribuyeron también a transformar las formas de interacción.

Los rasgos de la profesión académica se fueron delineando a través del tiempo, llevándola a situarse como un “mercado académico” debido al crecimiento no regulado de las oportunidades educativas y a la modificación de las condiciones formales de trabajo de los profesores universitarios.

La incorporación de cientos de miles de estudiantes exigía el crecimiento de la planta de profesores, situación que no estuvo regulada por criterios académicos durante la etapa de expansión. El sistema incorporó a profesionistas y pasantes de licenciatura en miles de vacantes de profesor universitario, dando origen a un amplio mercado académico, situación que se dio tanto en México como en el resto de América Latina.

De acuerdo con Gil (1997) y Grediaga (2001), el mercado funcionó en sus inicios sin criterios académicos bien definidos para atender las necesidades de los grupos escolares. La demanda constituyó la fuerza de mayor peso para la contratación de docentes en el periodo comprendido entre 1970 y 1984.

Si bien en los años subsecuentes el grado de licenciatura consistió en el requisito más fuerte para el ingreso a esta profesión, entrando el decenio de los noventa parecería orientarse hacia la fijación del mérito académico como criterio central.

Brunner y Flisfisch (citados por Jiménez, 2000) refuerzan lo anterior cuando señalan:

En las sociedades modernas el conocimiento ocupa un papel estratégico, principalmente como efecto de la industrialización. El recurso legítimo para comprobar la posesión del conocimiento es la obtención de certificados que lo amparen. Aquí justamente en la certificación, se hace presente la importancia de la profesión académica: son los propios académicos, a través de las instituciones de educación superior, quienes confieren la certificación (Jiménez, 2000: 35).

Aun cuando en la historia de las IES en México estos mercados no fueron regulados académicamente, los criterios que imperaron se basaron en la atención de las necesidades de nuevas generaciones de estudiantes. Dicha demanda creó las condiciones para contratar personal docente sin haber culminado sus estudios superiores, con tal de atender las necesidades de profesionalización.

De acuerdo con estadísticas documentadas en los anuarios de la ANUIES, en los inicios de la década de los años setenta se reportó que el grueso de los puestos académicos era de asignatura (85%) y sólo una proporción menor de plazas permitía la contratación de profesores de tiempo completo (PTC) y medio tiempo (15%). En esa década y hasta finales de los ochenta se observó una mayor tasa de crecimiento de los puestos de tiempo completo (TC), el 19.5% y el 8.5% respectivamente, aun cuando continuaba el predominio de los puestos de asignatura (72%).

Las plazas de TC reportadas por ANUIES, hasta 1996 mantenían una tendencia a incrementar su participación alcanzando 29.4%; sin embargo, en el año 2000 disminuyeron a 28.5%, en 2003 representaron 27.2% y en 2011 el 24.3% del total de plazas (ANUIES, 2012), como se aprecia en la tabla 2.

El año 2003 se consideró como el de mayor crecimiento de los puestos y, por otra parte, presentó condiciones adversas para la vida académica. Dos hechos

explican la condición formativa de incorporación del mercado académico, por un lado la escasa proporción de mayores de 15 años en contacto con educación superior y, por otro, en la primera mitad de los años setenta el país todavía vivía la ilusión del llamado “milagro mexicano”, por lo que la inversión en educación superior era ineludible para el gobierno, pero el mercado académico competía con otros mercados en crecimiento por los escasos profesionistas disponibles (Grediaga *et al.*, 2004).

La gráfica 1 muestra las diferentes tendencias en el crecimiento de los PTC, medio tiempo y tiempo parcial de licenciatura. Se muestra cómo el mayor crecimiento se encuentra en los profesores de tiempo parcial, seguido de los de TC, mientras que los de medio tiempo tienden a permanecer en la misma cantidad.

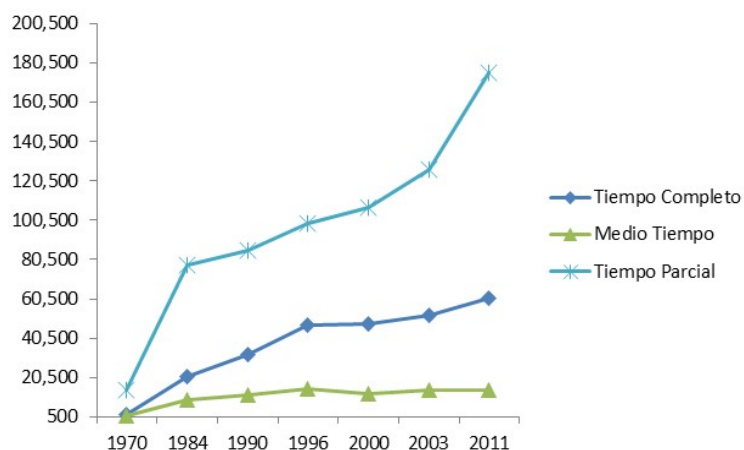
Tabla 2. Composición por tiempo de contrato de las plazas académicas adscritas al nivel de licenciatura y posgrado, 1970-2011

Tipo de plazas	1970	1984	1990	1996	2000	2003	2011
LICENCIATURA	%	%	%	%	%	%	%
Tiempo completo	1,712 10.1	20,894 19.5	32,266 25.1	47,286 29.4	47,652 28.5	52,415 27.2	60,883 24.3
Medio tiempo	995 5.0	9,139 8.5	11,440 8.3	14,631 9.1	12,372 7.4	14,157 7.4	14,382 5.7
Tiempo parcial	14,495 84.9	77,387 72.0	85,386 66.6	98,970 61.5	107,025 64.1	126,021 65.4	175,531 70.0
TOTAL	25,056 100	107,209 100	129,092 100	133,418 100	167,049 100	192,593 100	250,796 100
POSGRADO	1970	1984	1990	1996	1999	2003	2011
	%	%	%	%	%	%	%
Tiempo completo	560 52.2	2,084 25.1	3,508 30.4	5,445 37.5	7,695 45.0	n.d.	14,142 64.9
Medio tiempo	63 5.9	848 10.2	558 4.8	979 6.7	1,687 9.9	n.d.	827 3.8
Tiempo parcial	449 41.9	5,361 64.7	7,480 64.8	8,108 55.8	7,715 45.1	n.d.	6,818 31.3
TOTAL	1,072 100.0	8,293 100.0	11,546 100.0	14,532 100.0	17,097 100.0	19,593 100.0	21,787 100.0

Fuente: ANUIES (2012)

NOTA: En 1970 no se puede precisar el tiempo de contratación del 36% (9,969) del total de las plazas, por eso se presentan los datos desde 1970 hasta 2003 en licenciatura y en el caso del posgrado el último dato desagregado por tiempo de contratación es el de 1999, que es el último anuario detallado sobre el personal docente hasta donde se tiene noticia, pues en el de 2003 sólo se presenta el total del personal de posgrado y el desglose global por tiempo de contratación y por entidad del personal docente de licenciatura.

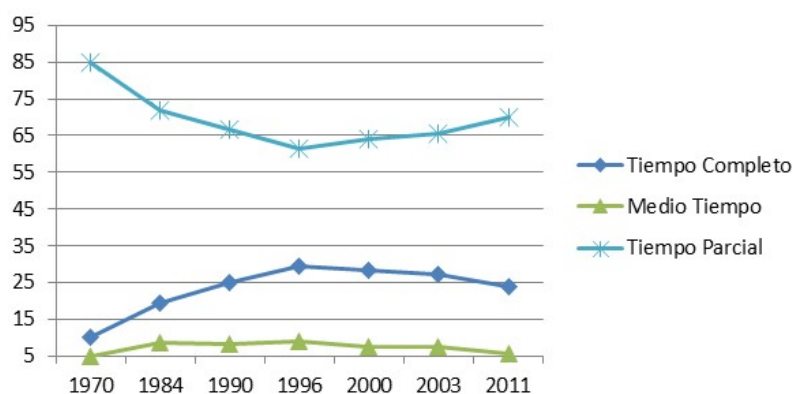
Gráfica 1. Curvas de crecimiento de PTC, medio tiempo y tiempo parcial, para licenciatura



Fuente: construcción propia a partir de Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

La gráfica 2 muestra el cambio en los porcentajes de 1970 a 2011 para la licenciatura. En él se observa que aun cuando las tasas de crecimiento de los profesores de tiempo parcial eran mayores, éstas disminuyeron en el periodo mencionado. Se observa un crecimiento en las tasas de PTC, mientras que las tasas de contratación de los profesores de medio tiempo permanecieron casi constantes.

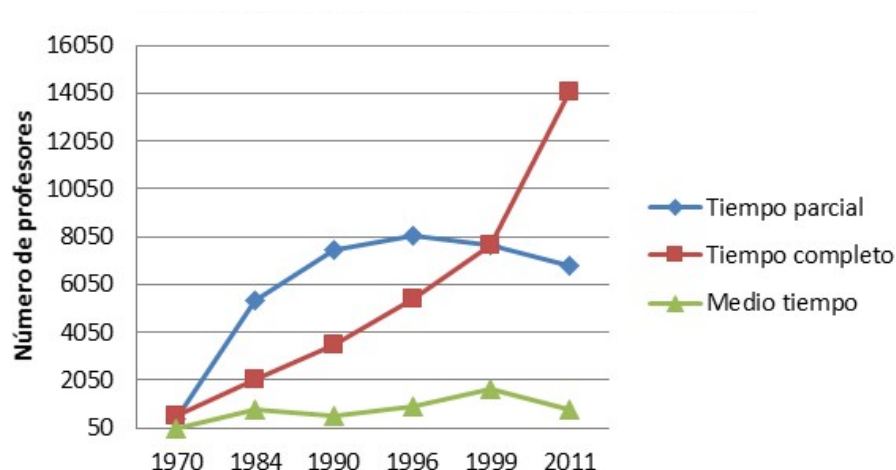
Gráfica 2. Cambio en los porcentajes de crecimiento de PTC, medio tiempo y tiempo parcial de licenciatura



Fuente: construcción propia a partir de Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

Para el posgrado el comportamiento fue similar, según se muestra en la gráfica 3, el mayor crecimiento se dio en los profesores de tiempo parcial, pero hubo un incremento significativo en los PTC, mientras que los profesores de medio tiempo mostraron un incremento ligero.

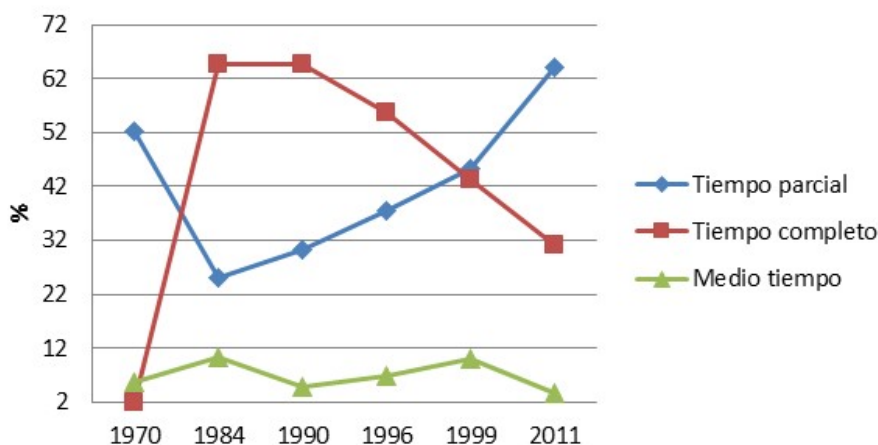
Gráfica 3. Crecimiento del número de PTC, tiempo parcial y medio tiempo en posgrado de 1970 a 2011 en México



Fuente: construcción propia a partir de Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

La gráfica 4 muestra las tasas de crecimiento de la planta académica del posgrado, en la que se destaca que las tasas de los profesores de tiempo parcial se mantuvieron por encima de las de tiempo completo y de tiempo parcial.

Gráfica 4. Crecimiento en porcentajes, PTC, medio tiempo y tiempo parcial en posgrado



Fuente: construcción propia a partir de Anuarios Estadísticos de ANUIES.

Paulatinamente, durante la década de la crisis financiera de los años ochenta disminuyó el ritmo de crecimiento del mercado académico y, entre 1984 y 1990, se registró un crecimiento de las plazas de tiempo completo que se ubicó de una quinta

parte (18.8%) a una cuarta parte del total de plazas al inicio de la década de los noventa (25.1%). Para atender y retener a la comunidad científica nacional se planteó el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), acorde con la necesidad de contar con investigadores productivos en las instituciones y con ello evitar la fuga de cerebros en el país.

En esa década se modificaron los criterios de ingreso a la vida académica: contar con un grado superior al nivel que se imparte para desempeñarse en las funciones de docencia y, más tarde, los estudios de posgrado fueron requisito para acceder a un puesto académico en las IES.

De acuerdo con un estudio realizado por Fresán y Taborga (1998)⁴ la proporción entre PTC y profesores de asignatura variaba según el tipo de disciplina o composición de programas de la dependencia que se tratara.

Para habilitar al personal académico en estudios de posgrado, las IES públicas adoptaron programas estratégicos derivados de la política pública en México como es el caso del Promep. En cambio las IES privadas se apoyaron de otras fuentes de financiamiento y en estrategias internas. Cada institución atendió las funciones académicas de docencia, difusión y extensión de la cultura e investigación dependiendo de prioridades y apoyos de diversas fuentes de financiamiento. A tal evolución contribuye el Promep impulsando a los académicos a lograr el “perfil deseable” mediante la incorporación a los estudios de posgrado, situación que favorece a los académicos tanto en licenciatura como en el posgrado. Estos efectos se reflejan en la distribución del mercado académico, lo que se desconoce son sus efectos en la productividad académica.

⁴ A continuación se describe brevemente la tipología propuesta por la ANUIES y sistematizada por Fresán y Taborga, en la que se conceptualizan tres dimensiones: la naturaleza académico-funcional de las IES, el nivel de los programas de estudio que ofrecen y el grado de diversificación disciplinaria. La primera dimensión considera la misión de la institución y su actividad preponderante, por lo que distingue a las instituciones que se centran en la transmisión del conocimiento, las que se orientan simultáneamente a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento, y las que se orientan a la transmisión del conocimiento en el nivel de posgrado y tienen mayor participación en la generación y aplicación del conocimiento. La segunda dimensión considera cinco niveles de programas: los que se ofrecen en el nivel de técnico superior; en el nivel de licenciatura; en licenciatura y especialización; en licenciatura, especialización y maestría; y finalmente en licenciatura, especialización, maestría y doctorado. Estos dos ejes dan lugar a seis tipos (ANUIES, 2002).

2.4.2 La profesión académica

Al interior de las instituciones educativas, las tareas académicas se consideran el núcleo central sobre las cuales se erige una estructura organizativa de las distintas disciplinas que se agrupan en torno a planes y programas de estudio en el nivel superior. Cada área disciplinaria estructura estas tareas en función de criterios que los profesionales de la enseñanza establecen como distintivo de la profesión académica. En esta tesitura, el concepto de la profesión académica ha sido estudiado desde la investigación especializada con el fin de documentar y evaluar el trabajo académico con sus diversos matices; por ejemplo, una de las semejanzas encontradas es que en la mayoría de los países analizados, los gobiernos han disminuido su participación en el financiamiento de la educación superior e introducido nuevas reglas basadas en la productividad y la rendición de cuentas, lo que ha desestructurado las formas y dinámicas tradicionales con las que operaban las instituciones. Igualmente, en los diferentes casos que se presentan se puede observar una relación de centro-periferia, como señala Altbach, que se da no sólo en los Estados más desarrollados y los que están en vías de desarrollo, sino también al interior de cada país (Altbach, 2002).

En muchos países, en pleno siglo XXI las IES priorizan tareas como la enseñanza sobre otras. El caso de México no es la excepción dadas las tipologías y la falta de condiciones necesarias para ampliar el trabajo académico.

El presidente de la Fundación Carnegie, Ernest L. Boyer⁵ llevó a cabo un estudio cuyo informe tuvo como contribución “La valoración del trabajo académico”; afirmaba que una de las prioridades de la Fundación Carnegie era revitalizar la enseñanza en el pregrado. La misión de la educación superior en los Estados Unidos ha sido la enseñanza, la investigación y la extensión, y durante la mitad del siglo XX se logró mantener una relación aceptable entre estas actividades aún en las universidades de mayor prestigio; después de la segunda Guerra Mundial ocurrió un

⁵ Fue el presidente de la fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza, desde 1979 hasta su muerte en diciembre de 1995. Su meta fue proponer guías que sirvieran de norma para documentar y evaluar el trabajo académico de los profesores universitarios (Glassick *et al.*, 2003).

cambio en la importancia de estas funciones y se dio un enorme énfasis a la investigación (Cervantes, 1999).

La nueva jerarquización de las tareas académicas trajo consigo sus consecuencias:

En primer lugar las fuerzas que impelen a los profesores a comprometerse estrechamente a su disciplina central han contribuido al debilitamiento de la educación en general para los estudiantes de pregrado. En segundo lugar, aunque se espera que prácticamente todos los miembros del profesorado compartan su conocimiento a través de la enseñanza, ésta ha perdido prestigio a medida que la investigación especializada ha llegado a considerarse como la única actividad académica que merece ese nombre (Glassick *et.al.*, 2003: 14).

Un colegio o universidad debiera ser en primer término una comunidad con un propósito educativo, un sitio en el que los profesores y los estudiantes comparten metas y trabajan conjuntamente para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje (Glassick *et. al.*, 2003).

La investigación especializada ha aportado resultados en todos los campos de estudio, ha exhortado a los profesores titulares y sus estudiantes y a los departamentos a mantenerse vivos intelectualmente, mientras que otras funciones académicas han perdido valor. Las IES que en México destinan programas de estímulo al desempeño del profesorado incluyen en sus criterios valores para cada una de las diversas tareas académicas, con el fin de incentivar las actividades docentes.

A la profesión académica se le llega a situar en la actualidad como un mercado, no sólo en términos de su crecimiento, sino en cuanto a la modificación de las condiciones formales de trabajo de los académicos, que día a día buscan competir a fin de lograr recursos para sus proyectos y mantener niveles de reconocimiento.

La reflexión es, que si no se busca deliberadamente un equilibrio entre las prioridades profesionales y las academias, las fronteras entre distintos campos de conocimiento, entre profesores y estudiantes y entre el ámbito universitario y la comunidad exterior, serán cada vez más grandes. Al considerar a los académicos

como el grupo de expertos en los establecimientos de educación terciaria, como los encargados de la preservación, enseñanza y ampliación de este tipo de saber, el trabajo académico adquirió un estatus dentro de la estructura ocupacional, distinción que en la actualidad es un tema de discusión.

Ante tal discusión, relacionada con la zona de especialización de las profesiones, por el establecimiento de normas y criterios autoimpuestos y de valores y principios compartidos, Light y Becher (citados por Grediaga *et al.*, 2004: 29) sostienen que: “estas cuestiones no tienen respuestas satisfactorias, por lo que es inadecuado afirmar la existencia de una profesión académica, al menos en su versión clásica”.

Para Light los académicos mantienen una gama de núcleos de conocimiento que operan como referentes principales para quienes los practican. En cambio, para Becher no existen tales núcleos, y plantea que la gran diversidad de objetos de conocimiento origina divergencias epistemológicas, lo que a su vez produce tradiciones teóricas y estrategias metodológicas igualmente diversas y, más que una profesión, se genera un conglomerado de “tribus académicas”, con procedimientos y códigos diferenciados, producto de sus diversos objetos de conocimiento (Grediaga *et al.*, 2004).

En este sentido, los rasgos más comunes que distinguen a los académicos como una profesión son el “cultivo del conocimiento” al pertenecer a un área del saber, perspectiva en la que Clark (citado por Grediaga *et al.*, 2004) sostiene que el cuerpo de conocimiento trabajado por los académicos es el más amplio y heterogéneo de todas las profesiones; las especialidades desarrolladas recorren el espectro alfabético, desde la agricultura, la arqueología y el arte hasta la urología y la zoología, pasando por campos intermedios.

Se advierte que tales diferencias epistemológicas no existen, que más bien, dichas diferencias están dadas por dimensiones sociohistóricas en la constitución de las comunidades disciplinarias. Por ello algunos autores intentan precisar algunos rasgos comunes de estas nuevas comunidades:

a) la delimitación de un campo problemático; b) el desarrollo de estrategias teóricas para abordar sus problemas, esto es, la posesión y acumulación de un cuerpo de conceptos y de evidencia empírica sobre los problemas de su campo; c) la disposición de un acervo metodológico-técnico para evaluar y validar el conocimiento producido (Piaget y García, 1982); d) el dominio en el conocimiento y las herramientas acumuladas en cada campo se convierte en un requisito para la incorporación a la comunidad, éste se adquiere por vía de la escolarización superior, el cual implica un proceso formal de enseñanza-aprendizaje y paralelamente una socialización secundaria; e) los integrantes de la comunidad disciplinaria sancionan la incorporación de nuevos miembros y distribuyen las posiciones de estatus y prestigio en función de los aportes realizados por sus integrantes, a través de estos mecanismos de reconocimiento se complementan informalmente los procesos de escolarización formal de sus miembros; f) el subsector académico de las comunidades disciplinarias, que forma parte de la profesión académica, al definir los contenidos y organizar los currículos de los distintos niveles formativos en cada campo del saber, tienen un papel relevante en la definición de los procesos de socialización a los que están expuestos los nuevos miembros de los distintos grupos profesionales. Este subsector y con la mediación de las instituciones de educación superior certifican el cumplimiento de los requisitos formales e informales establecidos; g) dentro del mercado académico, con la consideración de las especificidades de las instituciones de educación superior en que prestan sus servicios, intervienen en el diseño y operación de los mecanismos que regulan la incorporación de nuevos elementos, el desarrollo de actividades y sancionan la pertinencia de los resultados de los académicos (Grediaga *et al.*, 2004: 173-174).

La comunidad disciplinaria provee de un sentido de identidad mediante el reconocimiento y la aceptación social que tiene la actividad académica, por la construcción y práctica de normas de conducta que deben ser respetadas para evitar sanciones futuras y por los lazos de cohesión de sus miembros en sus distintas disciplinas.

De acuerdo con Villa (2001), la incorporación de los profesores universitarios como académicos se debió a la oportunidad de trabajo que se les ofrecía y después decidieron continuar por razones inherentes al trabajo mismo, más que por razones extrínsecas. Una característica muy importante de cualquier trabajo profesional es la valoración dada por quienes lo desarrollan. Se reconoce que el proceso de forjar la identidad como académico es en la realización de tareas. Una particularidad que se dio en las IES en México fue que para ingresar como trabajador académico sólo se requería el nivel de licenciatura, lo que contrasta con la academia estadounidense, en la que para ingresar se han exigido, de tiempo atrás, los estudios doctorales y la investigación como actividad central.

De los análisis disponibles sobre la profesión académica en México se deriva que la profesionalización de quienes desempeñan este papel todavía se encuentra en proceso de consolidación.

El “perfil deseable del profesor” según el Promep, en todas las áreas y disciplinas es el doctorado, ya que éste habilita para la plena realización de las funciones académicas sustantivas. Sin embargo, el grado mínimo aceptable es el que cumple con la ‘regla de oro’ para la docencia universitaria, es decir, un grado superior al que se imparte. Por ello la maestría es el grado mínimo aceptable (Mollis, 2003).

Aunque como criterio de ingreso al grupo profesional, la escolaridad es objeto de variaciones en cada uno de los sistemas de educación superior. De acuerdo con Gil (1997), los campos de conocimiento también influyen si se acepta que las ciencias pueden ser agrupadas en duras y blandas; por ejemplo en matemáticas, física, biología, los niveles de escolaridad se sitúan en el posgrado, en el caso de los académicos para las ciencias blandas y aplicadas como sociología y contabilidad fluctúan en licenciatura y, en menor medida, maestría y doctorado.

La escolaridad no deja de representar un criterio de selección para el ingreso a la profesión académica que, hoy en día, comparte un núcleo de conocimientos y está integrada por el conjunto de disciplinas, más que delimitada por un campo. La profesión académica muestra la heterogeneidad del conocimiento científico, que sólo adquiere su concreción con base en un conjunto de saberes producto de la escolarización.

2.4.3 Escenarios futuros para la profesión académica

Los cambios que se presenciaron en la última década del siglo XX han sido más constantes y acelerados en los años recientes en todas las esferas de la vida de la sociedad, en lo económico, en lo político, en la organización del trabajo y en las técnicas de producción, por lo que se han requerido nuevas estrategias formativas en las competencias y conocimientos que han permitido a los individuos participar en el mercado laboral.

Las IES deben ir a la par de las innovaciones sociales y tecnológicas que requiere la sociedad del conocimiento. Al respecto, Brunner (1990) sostiene que se deben analizar las transformaciones del entorno social y al interior de las IES, para responder de manera práctica a las situaciones que deben incorporarse en sus procesos educativos, o en la formación del capital humano.

Para las IES mexicanas los tiempos han traído cambios, por ejemplo en el ámbito internacional la educación superior ha experimentado presiones para que los académicos se incorporen a programas de movilidad e intercambio con otras IES en el extranjero; es decir, la preocupación ya no está centrada en la “fuga de cerebros”, sino en cómo lograr que sus académicos e incluso sus estudiantes experimenten otras opciones de educación. Esto pudiera significar que las IES mexicanas han logrado que sus académicos cada día establezcan más redes de investigación a partir de su habilitación y de la generación de productos de investigación con reconocimiento de su calidad por instancias certificadoras.

Como se puede apreciar, la profesión académica ha pasado por distintas etapas hasta convertirse en un campo donde confluyen experiencias que, convertidas en saberes, trascienden las formas tradicionales de impartir conocimientos; la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los programas de estímulos al desempeño docente, han transformado en alguna medida la calidad de la educación. La profesión académica a partir del establecimiento de redes y cuerpos organizados se ha estado convirtiendo en una sólida profesión en las IES mexicanas; se ha encargado de la formación del capital humano y con esto asume una gran responsabilidad de preparar, para el presente, ciudadanos responsables que resuelvan los problemas actuales y futuros de la sociedad mexicana.

2.4.4 Los programas de estímulos al desempeño docente y su evaluación

En este apartado se describen los programas de incentivos que han operado en las IES mexicanas investigadas para reconocer el esfuerzo de los académicos, en

términos de su dedicación y permanencia en las distintas labores académicas mediante la actividad de la evaluación.

2.4.4.1 Los programas de estímulos a la carrera docente

Grediaga (2001) aborda las políticas públicas orientadas a modificar las características y condiciones de desarrollo de la profesión académica en México, a partir del contexto en el que han ocurrido los cambios en los sistemas de reconocimiento y recompensa al desempeño académico, para lo cual estudia en primer lugar los indicadores a transformar, y en segundo lugar los aspectos no considerados en ellas, pero sí tomados en cuenta para alcanzar objetivos de la educación superior y el desarrollo científico del país. En su análisis enfatiza que en los mecanismos no se han revisado las medidas para regular la planta académica actual y que fortalezcan la calidad formativa de quienes, en el futuro, deberán asumir las responsabilidades de esta comunidad. Destaca las tensiones que se pueden desencadenar entre los resultados de la evaluación individualizada y la falta de previsión del sistema de retiro y de renovación de la planta académica.

Esta autora sostiene que en las últimas décadas hemos sido testigos de transformaciones en el país en distintos ámbitos a partir de una redefinición del modelo de desarrollo económico, de donde se desprende tanto la concepción del papel que debe jugar el gobierno como agente de desarrollo económico y social, como la importancia social concedida a la educación superior y al conocimiento científico en esta implicación. La discusión ha girado alrededor de la evolución y consolidación de la profesión académica y de la educación superior en el país. A continuación se tratan algunas aproximaciones relacionadas con el sentido que adquiere la evaluación en las IES mexicanas.

Los programas de educación superior en México de 1997 a 2007 incluyeron el diseño de una estrategia común en la búsqueda de la calidad educativa, sujeta a la evaluación de metas y objetivos para conocer aciertos y los efectos positivos y negativos del quehacer universitario; la apuesta del Estado a través de los incentivos económicos era lograr una mayor productividad en las IES y reconocimiento y

promoción del profesorado. “Por lo tanto los estímulos pretendieron resolver efectos como los bajos salarios, la fuga de cerebros y los apoyos decrecientes para la educación superior, reordenar el sistema educativo y devolver el atractivo de la carrera académica” (Comas, 2007; ver también Ornelas, 1996; Gil, 2002).

El atrevimiento de otorgar estímulos a los académicos, basados en puntos, trae consecuencias como la deshomologación salarial basada en criterios de productividad académica, la cual es una propuesta taylorista pues la escala de puntos ordena los rubros para la productividad y la suma de puntajes se traduce en el valor monetario del estímulo.

La productividad como concepto económico cuantitativo no aplica al trabajo académico, pues no es un proceso de producción de una fábrica. Una alternativa es una evaluación que supere lo cuantitativo y los sesgos de los puntajes, con ética, sin coerción o procedimientos discriminatorios, que aporte a la mejora y no a la sanción (Silva, 2007).

La evaluación no parte de las instituciones de educación superior; como cultura la evaluación no se edifica en el concepto de la práctica de la participación, al contrario, cuando ésta aparece se da como un elemento conflictivo (Aboites, 1999: 40).

En el año de 1990 el Poder Ejecutivo Federal de México y la mayoría de las IES de carácter público iniciaron la operación del Programa de Becas al Desempeño, para recompensar la permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo de los profesores de las IES del país. En este programa se otorgaban estímulos económicos a los productos del trabajo académico, apoyados en la evaluación de pares académicos, para beneficiar a quienes demostraran tener productividad y calidad en su trabajo (Comas y Domínguez, 2004).

Posteriormente aparece el Promep-SEP en 1996, dirigido a los académicos que realizaran “equilibradamente” funciones de docencia, investigación y gestión académica, difundiendo la idea de elevar “la calidad de la educación” impartida. Los académicos, al participar en este programa, pasaban de ejercer esencialmente la

docencia a realizar las tareas de investigación, difusión y extensión universitaria (Lastra y Herrera, 2008).

A través de mecanismos como el Promep, el Fondo para el Fomento de la Educación Superior (Fomes), los múltiples programas de apoyo a la permanencia del personal académico (becas y estímulos), la administración por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para la formación de los nuevos recursos humanos en el país y la entrega de recursos para el desarrollo de proyectos de investigación, así como la creación del SNI, se ha buscado diferenciar las recompensas a los miembros de la profesión académica en función de su desempeño y retener, en las instituciones del país, a quienes han logrado un mayor desarrollo a lo largo de sus trayectorias académicas. Como señala Gil (1997) estos mecanismos constituyeron medidas de emergencia adecuadas durante la crisis económica de la década anterior.

El cambio del Estado benefactor al evaluador, planteado por Neave (2001), se erige como el telón de fondo de la mayor parte de la producción académica que analiza la relación entre el gobierno y la educación superior. Para Hernández (2000) evaluar en este sentido debiera preocuparnos a todos, no sólo a los responsables de distribuir y asignar los recursos públicos. Además, ante el tema de la falta de transparencia, habría que cuestionar los criterios de asignación dentro del ámbito gubernamental y lo que corresponde a la responsabilidad de los académicos con los resultados que se han logrado en la profesión académica.

En el tema de los programas de estímulos al mérito docente es posible encontrar tanto a quienes presentan balances satisfactorios de sus logros, pasando por quienes expresan ciertas barreras, hasta llegar a aquellos que los desaprueban. Sin embargo, pocos son los estudios de caso sólidamente fundados como el estudio sobre la UAM realizado por Comas (2003); entre algunas de las conclusiones de la investigación realizada con los académicos de la UAM, este autor considera que el programa de estímulos económicos carece de criterios e indicadores para evaluar los efectos de los mismos sobre el trabajo académico, como ocurrió con el pago diferenciado en las universidades inglesas.

La metodología se orientó a tipificar las transformaciones de la vida académica en el plano salarial, económico y cultural a partir de la puesta en marcha del programa de becas al desempeño, denominado en este escrito como Programas Especiales de Superación Académica (PESA). El autor consideró más de 14,000 casos con el fin de analizar los cambios y las tendencias en las prácticas académicas durante el periodo 1992-1995.

Entre los hallazgos destaca que la intención del Estado de propiciar, vía estímulos, prácticas de calidad en la educación superior mexicana, no obtuvo los resultados esperados. Más aún, el nivel de ingresos que los académicos mexicanos alcanzan con estos estímulos y su relación con la calidad de sus productos son parte de una controversia cuyos alcances y consecuencias debieran ser analizados de manera continua.

Llama la atención y sirve de sugerencia para los hacedores de políticas públicas lo expresado por Comas (2007), acerca de la fórmula impuesta por la política gubernamental para los académicos, de que: “salario académico más estímulo económico eran igual a superación académica más aumento de la calidad y número de productos del trabajo”. Esta fórmula mostró, al cabo de poco tiempo y no solamente desde el punto de vista algebraico, que era una desigualdad que se desbalanceaba hacia el primer término en detrimento del segundo. Efectos no previstos en la operación de los estímulos, fallas conceptuales y operación sub-óptima de los recursos incidieron para que la igualdad propuesta por el Estado se convirtiera, en los hechos, en una desigualdad.

En México, los resultados de la aplicación de los estímulos fueron considerados como “una caja negra” propiedad de las instituciones, cuyo contenido informativo sobre la operación del programa era estrictamente confidencial. Sin embargo, el mismo Poder Ejecutivo Federal (1994-2000) reconoció, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, lo siguiente: “Es necesario reconocer los efectos adversos que causa una mala aplicación de criterios, indicadores y procedimientos de evaluación del programa de estímulos académicos. En algunas instituciones las fallas

conceptuales y de operación han provocado prácticas contrarias al espíritu de superación que dio origen a esta política” (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 98).

La idea de otorgar una retribución económica diferenciada al personal académico, con base en su producción y agregada al salario base, tiene su origen en 1908 en los Estados Unidos de Norteamérica (Gil, 2002). En nuestro país, esta política se aplicó en la década de los años ochenta, en una época de fuerte crisis económica que instituyó esta vía como la única posible para recuperar el deterioro salarial de los académicos universitarios.

Con el propósito de evitar una “fuga de cerebros” en México, en medio de una crisis económica aguda, en 1984 se estableció el SNI para retribuir económicamente a los científicos mexicanos que demostraran una producción académica adecuada, hecho que, en palabras de Ornelas (1995), “constituye el punto de partida para establecer un sistema meritocrático que descansa en las prácticas de evaluación centradas en la productividad”.

Estas acciones buscan garantizar las condiciones institucionales para la producción y reproducción de grupos de investigadores que propicien el intercambio académico cotidiano. De esta forma se espera que los grupos académicos presenten resultados de calidad en las actividades de docencia e investigación, difusión y gestión, además de generar un compromiso con la vida académica (Grediaga, 2001).

La preocupación por promover acciones de mejoramiento en las instituciones y en sus miembros, así como por regular las acciones hacia el cambio organizacional mediante esquemas de incentivos, han resultado en una serie de controversias, los ejemplos a continuación son testimonios de este hecho.

El sistema de *merit pay* puede llevar a consecuencias indeseadas, sin que necesariamente responda a los fines perseguidos. Inhibe la creatividad y fomenta la pérdida de la ética para efectuar un trabajo de calidad; en este sistema el profesorado se enfoca en realizar actividades que le proporcionan más puntos para obtener mayores ingresos, pero de esta forma es despojado de su capacidad para concebir y desarrollar su propio trabajo. Al realizar actividades o proyectos de trabajo que le

proporcionan mayores estímulos económicos se incentiva la falta de compromiso con la institución y con la sociedad (De las Heras y Polo, 2009).

Las IES mexicanas experimentaron las consecuencias de un proyecto de modernización que pretendió el logro de la excelencia y la calidad en las instituciones educativas. Así, el gobierno decidió transformarlas y reestructurarlas bajo un esquema productivista y de rendición de cuentas (Díaz Barriga, 1999).

El gobierno mexicano implantó paulatinamente en todas las IES públicas el PEDPA, que otorga un pago adicional al salario del profesor universitario con base en una estimación de la calidad de su desempeño o productividad.

Resulta interesante que esquemas similares para mejorar la planta docente de las IES también se encuentran en otros países latinoamericanos, como Venezuela, Brasil, Argentina y Chile (Gil, 1997) y se han encontrado resultados un tanto semejantes al caso mexicano.

Como se puede apreciar la evaluación se convirtió en uno de los ejes centrales de las políticas educativas mexicanas. Así, los programas de modernización educativa antes descritos exigieron que se evaluaran administraciones, funciones, docentes y estudiantes, entre otros muchos componentes de la actividad universitaria.

Como es sabido, en México la calidad de las IES se sustenta fundamentalmente en el grado de consolidación de su planta académica. A través de la evaluación de los académicos se puede apreciar la madurez de una institución, así como sus capacidades de desarrollo. Por tal razón, la evaluación de los profesores universitarios ha constituido el punto de partida para mejorar la función sustantiva de sus instituciones (ANUIES, 2000).

La evaluación que se genera como parte de estos programas sirve, adicionalmente, para que las instituciones cuenten con información relevante y pertinente para tomar decisiones que las ayuden a identificar y resolver los problemas que las aquejan.

A partir de la evaluación se sustenta la idea de que el mejoramiento de una institución educativa sólo es posible de acuerdo con la disponibilidad de información válida y confiable de sus insumos, procesos y resultados.

2.4.4.2 La evaluación del desempeño académico

La evaluación del desempeño académico se emplea con distintas finalidades, por ello tiene impacto en el salario y en las condiciones generales del trabajo; también se considera para ascender a una categoría o nivel superior en los tabuladores académicos.

La historia recurrente sobre la evaluación académica alude a los criterios establecidos con fines de redistribución de los recursos económicos y de los bienes simbólicos, bajo la forma de estímulos y becas, asignados de acuerdo con los méritos y el rendimiento individual académico, lo que supuestamente marca la ruta a la excelencia (Landesmann, 2001).

Por tanto, en la búsqueda de la calidad y la excelencia académica la evaluación se instituyó en un confuso espacio de disputa por las condiciones de reproducción de los docentes universitarios como grupo ocupacional.

En este trabajo se entiende la evaluación académica:

Como el recuento curricular con fines de distribución económica, al contar los productos logrados en la trayectoria académica de cada persona —a qué títulos y grado tuvo acceso, qué produjo, qué reconocimientos obtuvo, qué lugar ocupa en su grupo de pertenencia—, no evalúa solamente el capital cultural, social y simbólico que cada quien ha sido capaz de acumular en su trayectoria individual, sino que significa también un balance de la historia familiar a través de la cual cada quien llegó a convertirse en un académico, así como de la capacidad de reproducción de la UNAM misma (Rueda y Landesmann, citados por Ibarra, 2000: 73).

En los resultados de la evaluación de la trayectoria de los académicos están en juego múltiples historias, la historia del grupo al que pertenece y al de la institución. Rueda y Landesmann (citados por Ibarra, 1999), consideraban necesario hacer el intento para que el nuevo siglo no nos encontrara hablando sólo de los multicitados

efectos perversos de los programas de estímulos, sino que también se expusieran caminos hacia la excelencia articulando la evaluación académica.

Al respecto, Lastra y Comas aportan datos sobre los efectos positivos y negativos de los programas de evaluación educativa (PEE), resaltando los positivos: los autores afirman que el programa:

Diferenció la política salarial de los académicos a través de recompensas otorgadas previamente a la evaluación.

Se duplicaron significativamente los programas evaluados y acreditados de calidad. Promovió la educación de calidad con base en el reconocimiento y promoción de los académicos. Fomentó la permanencia, la productividad, la dedicación de tiempo completo en las instituciones de educación superior, así como también la docencia y la investigación, incentivó la carrera académica como una trayectoria profesional. Mejoró el nivel de habilitación de los profesores (Lastra y Comas, 2015).

Del debate en torno a la evaluación para el mejoramiento institucional o para la distribución de recursos, y de su asociación con la calidad y las lógicas y criterios seguidos, se pueden derivar algunas conjeturas sin que éstas sean determinantes, por ejemplo, que la evaluación ha sido promovida bajo propósitos no declarados; que ha sido más administrativa que académica y que la solución potencial consiste en el involucramiento de los evaluados, así como en la revaloración de los procesos.

Parece requerirse una política pública más incluyente, donde la voz de los académicos y las autoridades de las IES sea tomada en cuenta con base en las experiencias de investigadores mexicanos, experiencias que no deben quedar en el olvido.

Fue hasta 1991 cuando se reconoció el efecto correctivo y redistributivo del programa de estímulos, A lo largo de estos años es posible identificar un perfil académico con más posibilidades de lograr el estímulo, estos rasgos son: sexo masculino, pertenencia a un área o división académica específica, permanencia por más de siete años en la institución y la posesión de un título de posgrado (Rueda y Landesmann, citados por Ibarra, 1999).

Al paso de los años puede observarse el aumento de solicitudes de ingreso al programa de estímulos, el aumento de rechazos y el reconocimiento del trabajo de los

titulares a través del impacto en el rubro de la permanencia del personal con mayor experiencia. No obstante, se duda de la capacidad de atracción del programa para el personal más joven hacia la carrera académica.

Ibarra menciona al respecto:

Mientras más se insista en reducir la complejidad del trabajo académico a sus productos más tangibles, y en asociarlo a un tiempo sin pausas, acelerado, y a una unidad monetaria sin mediaciones, seguiremos debilitando la sustantividad de la docencia y la investigación, razón de ser de la universidad. Por ello hoy más que nunca, es necesario un cambio de dirección que rescate lo que todavía nos queda y que no ha sido quitado por la lógica de los plazos, la dictadura de los números y el dispendio de los expedientes (Ibarra, 1998: 321).

Didou, citada por Rueda y Landesmann (1999), alerta sobre dos riesgos de los sistemas de incentivos, pues contribuyen 1) a la destrucción potencial de la comunidad académica y 2) al sometimiento del trabajo intelectual a pautas de evaluación burocráticas; y se pregunta: ¿quién evalúa a las comisiones dictaminadoras?, lo anterior aboga por una evaluación más integral.

De ahí la invitación de Ibarra (2002) a las universidades para esforzarse por trascender el actual modelo de deshomologación que, construido al margen de la carrera académica, ha anulado en muy pocos años la firmeza y la serenidad que requieren la docencia y la investigación de alto nivel.

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

Torres (2006) trata algunas de las razones de desmotivación del profesorado respecto a los incentivos, aunque reconoce que pueden ser el mejor complemento a una política democrática destinada a demandar mayor responsabilidad del profesorado. Un colectivo docente que se autoevalúa y rinde cuentas no debería tener problemas en asignar las recompensas a quienes más se esfuerzan. Sin embargo, persisten ciertas actitudes de corporativismo que proponen dar a todos lo mismo y en la misma cantidad.

En este sentido, por el tipo de programas de evaluación puestos en práctica en un contexto de deterioro salarial (Rueda y Landesmann, citados por Ibarra, 1999) y por el tipo de requisitos exigidos, se ha favorecido a los académicos que poseen posgrado, pertenecen al SNI, cuentan con más tiempo en la institución y desarrollan actividades de investigación.

Para Izquierdo (2000), en las circunstancias en que se desarrollan estas acciones de evaluación lo cuantificable resulta prioritario, no así la dimensión cualitativa del quehacer intelectual.

De ahí la importancia de conocer los grados de satisfacción e insatisfacción de una comunidad laboral y conocer cuáles son las causas que originan efectos de satisfacción, para que se logre avanzar hacia estados satisfactorios, lo que más factiblemente redituará en la productividad y excelencia de su desempeño.

La evaluación del desempeño de los académicos se realiza como una valoración de su producción anual a cambio de una remuneración económica. Otro aspecto es el referido a la deshomologación, planteada como una política que sería inevitable en la evaluación individual de los sujetos en la medida en que, a partir de la producción, se recibirían estímulos que necesariamente no son homogéneos.

La evaluación de la producción del trabajo académico a cambio de un estímulo económico es “sumaria”, ya que se realiza a través de la cuantificación de los productos (constancias) y a cambio de ello se recibe una percepción económica.

Respecto a la evaluación de los académicos en Estados Unidos, Boyer (citado por Glassick *et al.*, 2003) plantea que la conformación de figuras diferenciadas de académicos es un factor que dificultaría el querer evaluarlos con un solo instrumento a todos.

La existencia diferenciada de académicos dificulta la evaluación del desempeño; en el caso de México uno de los problemas fue que inicialmente se estableció un número determinado de estímulos con una bolsa o monto predeterminado, para todo aquel académico que cumpliera “con criterios como calidad y productividad”, lo que trajo como consecuencia la competencia entre los académicos

por estos sobresueldos e incidiendo en el ambiente de trabajo y la oportunidad de realizar esfuerzos colectivos.

Con los mismos instrumentos se evalúa a quienes inician su profesión académica y a quienes están en su fase productiva, no se toman en cuenta las diferencias de formación y productividad entre los académicos; aunado a esto la falta de transparencia de procedimientos y resultados de las evaluaciones –señalada por varios autores– causa incertidumbre en el académico sobre la valoración de su trabajo, generando un ambiente de desconfianza ante el proceso de evaluación.

A manera de reflexión podemos decir que, en este proceso de investigación, los Programas de Estímulos al Desempeño del Personal académico (PEDPA) referidos a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y a la Universidad de Sonora (UNISON), presentan características disímiles, por lo que en este contexto es de interés conocer los resultados que ambas IES arrojan en indicadores relacionados con su disposición y comportamiento para atender el proceso educativo, la atención a estudiantes, los compromisos hacia los programas institucionales y, desde luego, su participación en las funciones sustantivas como la docencia, difusión, investigación y gestión académica.

CAPÍTULO 3

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATALES

El presente capítulo rescata los antecedentes y características del surgimiento de dos instituciones de educación superior (IES) como son la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Universidad de Sonora (UNISON) en la región noroeste del país, así como sus formas de organización para ofrecer una oferta educativa en el nivel de educación superior a la juventud deseosa de lograr una preparación profesional y, por lo tanto, contribuir a la vida productiva de su estado. Muestra además los programas de educación (PE) acreditados, la planta académica y nivel de habilitación, los resultados en eficiencia terminal y las particularidades de los programas de estímulos.

3.1 Universidad Autónoma de Sinaloa

3.1.1 Estructura y características

La UAS surgió a partir del desarrollo de instituciones que son consideradas como sus antecedentes directos; primero, en diciembre de 1872 se creó el Liceo Rosales en Mazatlán, que posteriormente se reabrió como Colegio Rosales en Culiacán en 1874, en 1917 se constituyó en la Universidad de Occidente, institución que siguió sufriendo modificaciones, en 1922 cambió a Colegio Civil Rosales, en 1937 a Universidad Socialista del Noroeste y en 1941 a Universidad de Sinaloa; en 1965 logró su autonomía definitiva, constituyéndose en lo que ahora es la Universidad Autónoma de Sinaloa (en el Anexo 1 se presenta una breve reseña histórica de esta institución).

El 4 de diciembre de 1965 la Universidad de Sinaloa obtuvo su autonomía; según la Ley Orgánica, las autoridades eran el Consejo Universitario y la Junta de Gobierno, esta última se encargaba de nombrar y destituir al rector y directores de las distintas escuelas, facultades, carreras e institutos; resolver los conflictos que surgieran entre autoridades universitarias y expedir su propio reglamento. Años después, los estudiantes lograron que se suprimiera la Junta de Gobierno.

La institución, en los años sesenta y setenta, vivió intensamente la movilización de sus estudiantes, maestros y trabajadores, con episodios de crisis y

desestabilización. Sin embargo, a partir de 1977 el movimiento universitario por sí solo fue capaz de restablecer la normalidad institucional fortaleciendo la orientación cultural, la planeación de su desempeño y el mejoramiento general de una universidad cada vez más comprometida con la academia y la sociedad sinaloense, bajo el lema preciso y continuado de: Superación académica y compromiso social.

La UAS es una IES que cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su régimen de autonomía está basado en los principios de la fracción VII del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que le otorga la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí misma; realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, determinar sus planes y programas, fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia.

No obstante, el Sindicato Único de Trabajadores de la UAS (SUNTUAS) participa en la recepción y publicación de las convocatorias para el ingreso y promoción del personal tanto académico como administrativo.

En el caso de los académicos de nuevo ingreso se da preferencia al personal de la institución siempre y cuando cubra los requisitos de grado para las funciones encomendadas.

La UAS es considerada universidad autónoma porque cuenta con patrimonio propio, leyes que regulan el proceso educativo y posee financiamiento otorgado por la federación; aunque la autonomía de las universidades es un asunto de debate al ser considerado como elemento consagratorio de su condición libre e independiente de los poderes, que le otorga la capacidad de dictar sus propias normas, ejercer el gobierno interno y la cátedra sin intromisión de poder alguno.

3.1.2 Carreras de licenciatura y de posgrado

La UAS cuenta con seis campus: Mazatlán, Culiacán, Guamúchil, Guasave, Juan José Ríos y Los Mochis. La tabla 3 muestra la evolución de su matrícula.

Tabla 3. Evolución de la matrícula en la UAS

Ciclo Escolar	Matrícula Total
2012-2013	135,107
2011-2012	128,077
2010-2011	120,088
2009-2010	112,774
2008-2009	106,949
2007-2008	106,805
2006-2007	103,267
2005-2006	108,177
2004-2005	103,848
2003-2004	104,251
2002-2003	102,952
2001-2002	102,945

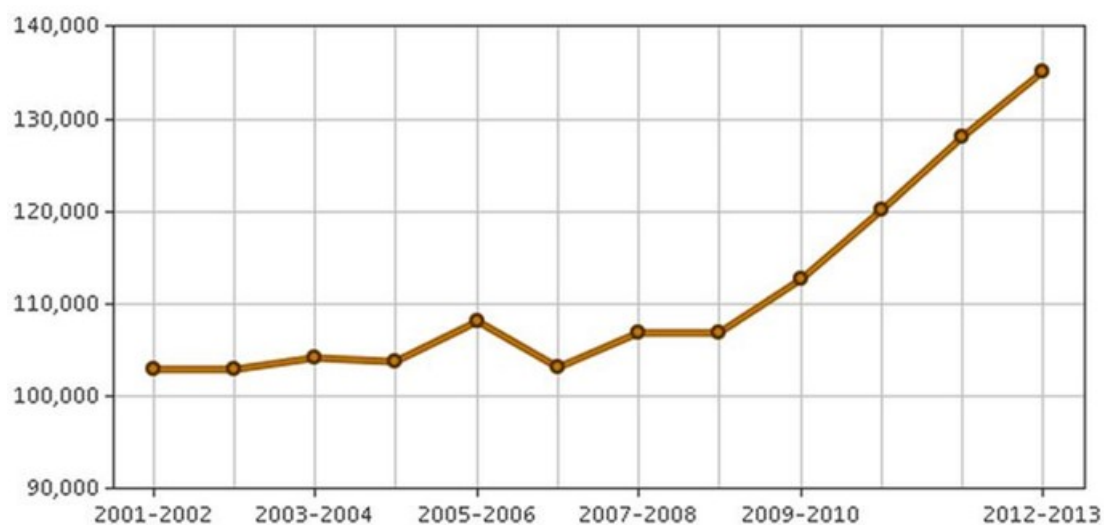
Fuente: UAS (2014a).

La gráfica 5 muestra cómo la evolución se ha presentado con una tendencia ascendente, sobre todo a partir del ciclo 2009-2010.

Las áreas de conocimiento donde se distribuye dicha matrícula son: arquitectura, diseño y urbanismo, ciencias agropecuarias, ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, ingeniería y tecnología, y se ofertan institucionalmente 94 programas de licenciatura que se imparten en las tres zonas (sur, centro y norte) del estado de Sinaloa y 13 de técnico superior universitario (TSU) (UAS, 2014b).

La eficiencia terminal en licenciatura ascendió en 2009 a 23,568 egresados, lo que representaba el 56% de acuerdo con datos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2007.

Gráfica 5. Evolución de la matrícula escolar de 2001 a 2013 en la UAS



Fuente: UAS (2014a).

Respecto a la impartición de posgrado se cuenta con un total de 80 programas en 7 áreas de conocimiento, 1 en arquitectura, 2 en diseño y urbanismo, 3 en ciencias agropecuarias, 6 en ciencias naturales y exactas, 25 en ciencias de la salud, 32 en ciencias sociales y administrativas, 6 en ingeniería y tecnología y 5 en educación y humanidades (ver Anexo 2).

La UAS cuenta con 57 programas de licenciatura ubicados en nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Otros indicadores que dan testimonio del avance académico de la institución son el contar con 43 programas de licenciatura acreditados por organismos externos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Son 9 las maestrías y doctorados ubicados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (UAS, 2014b).

3.1.3 Planta académica, PTC, doctorados, SNI, Promep

Para el año 2010, la UAS contaba con un total de 1,040 profesores de tiempo completo (PTC) en todo el estado de Sinaloa, adscritos a facultades, unidades académicas y

preparatorias, que hacía uso del mismo derecho a participar en los programas de estímulos que la Universidad establecía en su reglamentación.

En ese mismo año logró un ingreso y refrendo de 120 académicos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt, lo que le permitió seguir siendo la primera institución educativa en Sinaloa con la mayor cantidad de investigadores nacionales.

Entre las razones de su crecimiento, a pesar de adversidades, están las reformas a la Ley Orgánica que han permitido la construcción de un proyecto académico, y la apertura de las autoridades universitarias y de los académicos a las políticas gubernamentales en materia de educación superior. Casos concretos son la planeación ordenada de los procesos administrativos y académicos, la apertura a la evaluación externa, la formación y habilitación de su personal académico, la acreditación de sus PE, así como la incorporación de sus programas de maestría y doctorado al PNPC.

3.1.4 Programas de estímulos

Como estrategia para estimular la permanencia de los profesores se emplea el programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Esdedep), que tiene como objetivo esencial reconocer y estimular la trayectoria y el desarrollo de la carrera docente, a fin de motivar la permanencia, dedicación y calidad de los docentes en el desempeño de sus funciones.

El apoyo para la habilitación en programas de posgrado y para obtener el perfil Promep se otorga exclusivamente al personal académico de tiempo completo. Acceder al Esdedep requiere alcanzar un puntaje mínimo en el factor de calidad, tal como se describe en la tabla 4.

Para lograr puntuaciones en el factor de calidad se consideran: la dirección de tesis de licenciatura y posgrado, la participación como sínodo, la elaboración de manuales de las asignaturas del plan de estudios, la elaboración y publicación de

artículos en revistas o periódicos locales y nacionales, la publicación de antologías y libros.

Tabla 4. Niveles y montos de los estímulos del Esdedep en la UAS

Nivel total	Puntuación	Puntuación en calidad	Salarios mínimos Mensuales
I	301-441	183-264	1.5
II	442-582	265-349	3.0
III	583-723	350-434	4.0
IV	724-864	435-518	5.5
V	865-1000	519-600	7.0

Fuente: Reglamento de Esdedep de la UAS, publicado en el Periódico *El Debate* el 7 de abril de 2014.

Para tener acceso al estímulo, el o la PTC, además de los requisitos establecidos en este ordenamiento, deberá acreditar un puntaje mínimo en calidad de 181 puntos.

Para tener acceso al estímulo, el profesor/a de asignatura de nivel superior, además de los requisitos establecidos en este ordenamiento, deberá acreditar un puntaje mínimo en calidad de 181 puntos. En la evaluación que la Comisión de Evaluación del Cepedepd realiza se consideran las ponderaciones de los siguientes factores:

1. Calidad: 60% lo que representa 600 puntos.
2. Dedicación: 30% lo que representa 300 puntos.
3. Permanencia: 10% lo que representa 100 puntos.

Los criterios que deben considerarse para asignar niveles y el subsecuente de los estímulos para el personal académico perteneciente al nivel superior son:

- a) Se darán a quienes tengan la mayor puntuación en los factores de calidad, dedicación y permanencia, hasta agotarlos.
- b) Para asignar el nivel IV la parte interesada debe haber obtenido la distinción de Perfil Deseable, así como el porcentaje definido para el factor de calidad.

El requisito de perfil deseable es nuevo en la UAS, ya que en la UNISON se decretó en el año 2012.

- c) Para obtener el nivel V, la parte interesada deberá tener vigente ser miembro del SNI y Miembro de Cuerpo Académico Consolidado, o bien en consolidación, y cumplir con el porcentaje de calidad.

3.2 Universidad de Sonora

3.2.1 Estructura y características

Los orígenes del proyecto de creación de una institución de educación superior en Sonora datan de finales de los años veinte del siglo pasado, pero fue hasta el 15 de octubre de 1942 cuando se inauguró oficialmente la UNISON (Castellanos, 1991). En el acontecer histórico, la UNISON ha experimentado pocas modificaciones en cuanto a su modo de organización institucional, pero ha transitado importantes etapas en su vida académica.

Los órganos de gobierno vigentes en la UNISON son de dos tipos: burocrático-personal y colegiado, y se distribuyen en un orden de estructura jerárquica; la Junta Universitaria como máximo órgano de autoridad, conformado por nueve personas externas a la Universidad, cinco académicos y el rector; sus atribuciones son la elección de rector y vicerrectores, la aprobación y vigilancia del presupuesto y del plan de desarrollo institucional.

En un segundo nivel de jerarquía están, por un lado, el rector, máxima autoridad ejecutiva y quien concentrará el mayor número de facultades y obligaciones estipuladas por la ley, entre sus facultades destacan ejercer el presupuesto, presidir el Colegio Académico, proponer ternas para la designación de vicerrectores, nombrar o remover al personal administrativo y nombrar al personal académico en los términos de los reglamentos institucionales; y por otro lado, está el Colegio Académico, cuyas funciones más importantes son la aprobación del presupuesto, la revisión y aprobación de los programas de desarrollo académico y de los planes de estudio, y la elección de los miembros de la Junta Universitaria a partir de una terna propuesta por el propio máximo órgano de autoridad.

La nueva Ley Orgánica, de 1991, implicó cambios en la estructura del gobierno universitario; el marco jurídico aprobado dio origen a nuevos y variados órganos de autoridad, tanto personal como colegiado. Destacan la creación de la Junta Universitaria –máxima autoridad de la institución– conformada mayoritariamente por personas externas a la Universidad, y las atribuciones conferidas a los puestos de primer nivel, en especial al rector.

A partir de la nueva Ley Orgánica la Universidad quedó conformada por tres Unidades regionales, independientes entre sí: Unidad Centro con sede en Hermosillo. Unidad Sur en Navojoa, y Unidad Norte con sede en Caborca.

Actualmente en cada una de las unidades existe un Consejo Académico, integrado por el vicerrector, los directores de división, los jefes de departamento, un representante estudiantil y otro académico por cada departamento, y dos representantes de los trabajadores administrativos o de servicios. El vicerrector es la autoridad ejecutiva de más importancia en cada una de las unidades regionales (UNISON, 2012).

La organización académica en cada una de las unidades regionales es a través de divisiones académicas, integradas por conjuntos de departamentos afines disciplinariamente, y cuya función es la organización de la docencia y la investigación.

La UNISON es una institución compleja, de una amplia historia, con fuerte presencia en la sociedad estatal y que alberga a diversos grupos de actores.

El gobierno universitario es parte fundamental de la Universidad, es el mecanismo a través del cual la institución trata de formalizar, regular y coordinar las acciones de sus integrantes.

Desde el periodo 2008-2009, la unidad de mayor peso ha sido la Unidad Centro en Hermosillo; ha concentrado poco más del 84% de los puestos académicos del establecimiento, cerca del 80% de la matrícula y el 91% de la totalidad de plazas de investigación. La matrícula institucional era de 32,121 estudiantes en el periodo mencionado (UNISON, 2009).

La UNISON no cuenta con estudiantes de nivel medio superior.

La matrícula por área del conocimiento se vino equilibrando al reducirse el porcentaje del área de las ciencias sociales y administrativas, de 64% a 58%; ingeniería aumentó de 15.6% a 17.4%, en tanto que el área de ciencias exactas y naturales creció de 3.2% a 3.4%, y humanidades de 5.5% a 5.8%. Finalmente, el área de ciencias biológicas y de la salud aumentó de 11.7% a 14.6% (UNISON, 2009).

La formas de organización laboral de los trabajadores académicos a través del Sindicato de Trabajadores Académicos de la UNISON (STAUS), tienen un papel destacado en la reglamentación del trabajo académico; este organismo propone los temas ante las autoridades universitarias acerca del ingreso, permanencia y promoción del personal académico.

El hecho de seleccionar sólo la Unidad Regional Centro para la presente investigación obedece a que, durante el periodo de estudio, la mayoría de los PTC se encontraban adscritos a esta Unidad, cerca de 400 participaban en el programa de estímulos al desempeño docente, como se aprecia en el Anexo 3.

3.2.2 Carreras de licenciatura y posgrado

En el ciclo 2008-2009, la oferta educativa se conformó de 88 PE: 42 de licenciatura, 33 de posgrado, cuatro academias de arte y nueve cursos de idiomas (UNISON, 2009).

Programas acreditados

Actualmente de 58 PE en nivel 1 de CIEES, 29 se encontraban acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (www.execum.mx), 2 estaban pendientes de dictamen de acreditación y 4 en proceso de acreditación. Había un avance de 63.26%, según la fuente citada, al año de 2011.

La UNISON inició el proceso de acreditación en el año 2004, con los programas de ingeniería química, ingeniería civil e ingeniería industrial y de sistemas, y posteriormente, en el transcurso del periodo 2005-2009, alcanzó la cifra de 26 programas acreditados y sumó en ese mismo lapso 22 más en el nivel 1 de los CIEES, con lo que se logró que el 100% de la matrícula de carreras evaluables estuviera

inscrita en programas con reconocimiento externo que garantizaran su calidad (UNISON, 2009).

En la consolidación del posgrado ha sido una tarea ineludible la búsqueda por la aprobación de los programas en organismos e instancias gubernamentales que aseguren su calidad.

En este objetivo, de dos programas existentes en el 2005 en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) y siete en el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop), se avanzó en 2009 a 19 programas en el actual PNPC: nueve en el PNP y 10 en el Programa de Fomento a la Calidad (PFC), con lo cual la institución se sitúa en el primer lugar a nivel estatal con el mayor número de programas con esta distinción.

A 2015, según datos del Conacyt la UNISON cuenta con 30 posgrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), de los cuales 1 programa pertenece al nivel de Competencia Internacional, 15 al nivel de Consolidado, 8 al nivel de En Desarrollo y 6 en Reciente Creación; con ello la Universidad se coloca en el primer lugar entre las instituciones de educación superior y centros de investigación en el Estado, con el mayor número de posgrados de calidad.

3.2.3 Planta académica, PTC, doctorados, SNI, Promep

La cantidad de personal académico en cada una de las unidades regionales se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Datos académicos institucionales hasta noviembre de 2011

GRADO, GÉNERO/CATEGORÍA	PTC	PTC	PTC	TA	MMT	MHS	Total	ITC	ITC	ITC	Total
	URC	URS	URN					URC	URS	URN	
Doctorado hombres	166	5	10				181	80			80
Doctorado mujeres	80	2	2				32	32			32
Maestría hombres	212	25	26				26	26			27
Maestría mujeres	145	19	14				14	14	1	1	15
Total con posgrado	603	51	52				152	152	1	1	154
Licenciatura hombres	76	8	5				10	10			10
Licenciatura mujeres	24	2	3				3	3			3
TA				95							
MMT					9						
MHS						431	431				
TOTALES DE PROFESORES SEGÚN SU CATEGORÍA	703	61	60	95	9	431	1359	165	1	1	167

PTC: Profesor de tiempo completo. ITC: Investigador de tiempo completo. TA: Técnico Académico. MMT: maestro de medio tiempo, MHS: maestro de horas sueltas.

Fuente: Datos registrados y proporcionados por: Ing. Laura Elena Coronado Soto, coordinadora del Programa de Estímulos en la UNISON.

Del total de PTC sólo un 64% participa en el programa de estímulos. La tabla 6 muestra los indicadores de calidad de los académicos en relación con el ingreso y permanencia al SNI y al Promep en 2010.

Tabla 6. Indicadores de calidad de la UNISON, 2010

INDICADORES DE CALIDAD	UNISON
	2010
Adscripción de PTC al SNI	174
Cuerpos Académicos (CA) Consolidados	19
Perfil deseable reconocido por Promep-SES	469

Fuente: PIFI 2011 de UNISON.

Eficiencia terminal

De acuerdo con el informe sobre la evaluación del plan de desarrollo institucional 2009-2013, correspondiente al año 2011 presentado por la Dirección de Planeación, la tabla 7 muestra los indicadores de eficiencia terminal.

Tabla 7. Indicadores de eficiencia de la UNISON 2009-2013

INDICADORES DE EFICIENCIA	UNISON
	2010
Demanda	23,943
Matrícula de buena calidad	21,901
Deserción	20%
Eficiencia de egreso por cohorte para PE de licenciatura	22%
Eficiencia de titulación para PE de licenciatura.	22%
Índice de rezago.	6%
Índice de reprobación	13%

Fuente: Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013.

Programas de estímulo

Para evaluar las actividades académicas en la UNISON existe el Programa de Estímulos al Desempeño al Personal Docente cuyo inicio se dio a conocer en la XXIII reunión ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en febrero de 1990, por parte del Ejecutivo Federal. Se trató de un fondo especial para establecer un estímulo económico denominado Becas al Desempeño Académico, a favor del personal docente de las instituciones públicas de educación superior.

A partir de 1993, el programa de estímulos se transformó en el llamado Programa de Carrera Docente y las instancias federales, a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), han comunicado a las instituciones públicas los ajustes realizados a dicho programa y los nuevos lineamientos, así como de los sistemas de evaluación, para lo cual se propició la participación de instancias colegiadas de evaluación.

Durante la vigencia de los lineamientos de este programa, diversos sectores del personal académico plantearon sus inquietudes en torno a la necesidad de revisarlos y adecuarlos a las condiciones específicas de la práctica docente en la institución, lo que motivó diversos intentos de adecuación, así como algunos ajustes en los procedimientos de operación, sin que llegara a consolidarse un nuevo reglamento aprobado por el Colegio Académico.

Para el año 2010 se plantearon los nuevos lineamientos emitidos en octubre de ese año ante el Colegio Académico, en este planteamiento se preservaron los criterios generales, tanto para la aplicación de los recursos como para los mecanismos de evaluación y asignación de los estímulos. Con este marco de referencia y tomando en cuenta sus características específicas, la UNISON establece su particular procedimiento para la implementación del programa. Entre los nuevos requisitos incluidos en el artículo 23 sección III está el de contar con reconocimiento de Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) otorgado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), excepto en el caso de personal docente que laboraba como técnico académico. Para Rodríguez (2000) las acciones sujetas a evaluación en la UNISON son preferentemente las actividades docentes, aunque también son consideradas las actividades de investigación y de extensión universitaria.

Para calificar estas acciones intervienen el Departamento, que incluye a la Coordinación de los programas docentes, y las academias de adscripción de los profesores. La primera instancia emite semestralmente una calificación sobre el desempeño administrativo de sus profesores: asistencia, puntualidad, entrega de PE y cumplimiento en las comisiones académicas. Por su parte la academia califica en cada ciclo escolar las actividades de apoyo a la docencia e investigación: elaboración de notas de cursos, actualización de PE, avances de investigación y publicaciones, entre otras. La evaluación se completa con la aplicación de una encuesta estudiantil que mide, como se dijo antes, el desempeño de los profesores en el salón de clases.

En el proceso se emite una convocatoria anual, la institución nombra una comisión dictaminadora integrada por miembros del personal académico y sin injerencia de asociaciones gremiales. Los requisitos de participación son, además de los citados anteriormente, ser personal de carrera, tener exclusividad en la institución (no laborar más de 8 horas/semana/mes prestando servicios personales a instituciones o empresas), entregar la documentación requerida y certificada por academias, jefes de Departamento y División a que pertenece el profesor.

Existe un requisito mínimo de participación que es obtener, por lo menos, 301 puntos en la evaluación, y 210 puntos en el factor calidad, como mínimo. Se establecieron, de nueva cuenta, siete niveles a los cuales corresponde el mismo número de salarios mínimos, excepto que en el séptimo antes contemplaba nueve salarios y en la actualidad son siete salarios mínimos. La tabla 8 muestra, puntuación total y puntuación de calidad.

Tabla 8. Niveles, puntuación y salarios mínimos del programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UNISON

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

Fuente: Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la UNISON aprobado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, actualmente SES, el 10 de septiembre de 2010.

Para el año 2012 la UNISON estableció que los académicos que quisieran participar en el programa de estímulos al desempeño docente deberán haber calificado con perfil Promep, lo anterior reduciría el grueso de académicos ya que a la fecha de la investigación en el año 2011 sólo participaban en Promep 450 de un total de 703 PTC.

3.3 Las dimensiones del estudio

El objetivo general de esta investigación fue analizar los efectos de los programas de estímulos asociados al desempeño académico de los profesores universitarios para el logro de cambios en las pautas de comportamiento del personal académico.

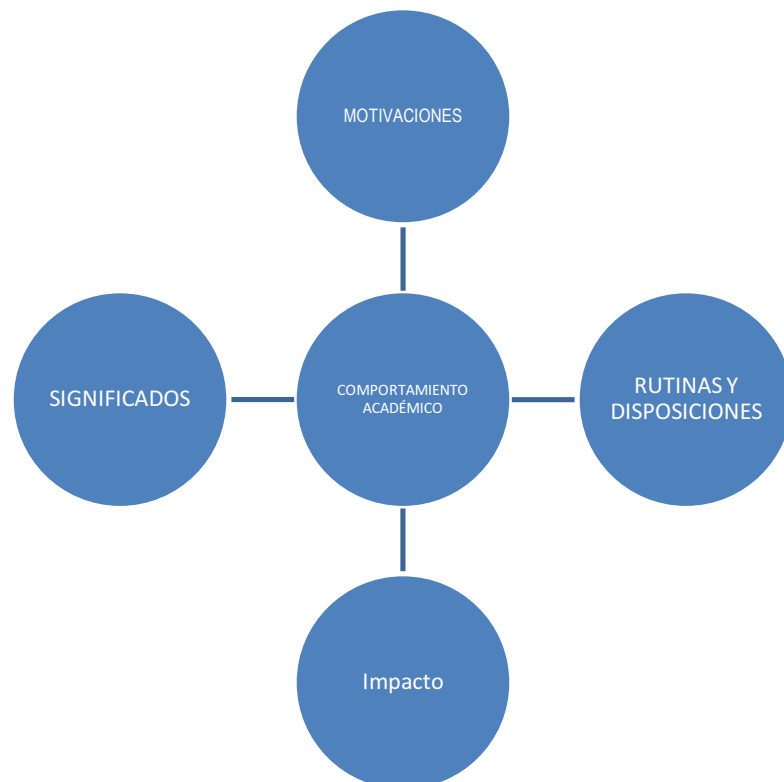
Para la comprensión de este objeto de estudio se consideró conveniente atender cuatro dimensiones de estudio: 1) el comportamiento académico rutinario, 2) los significados implícitos en el comportamiento rutinario, 3) las motivaciones

implícitas en el comportamiento rutinario y 4) el impacto de la transformación del comportamiento rutinario en los indicadores institucionales de producción académica.

Para la obtención de los datos se formuló un cuestionario que se aplicó a una muestra de académicos tanto de la UNISON como de la UAS en el ciclo 2011-2012 y se realizaron entrevistas a los responsables del programa de estímulos, a investigadores y a jefes de departamento de los programas educativos, de los que se rescató la opinión en relación con el efecto de dichas políticas en los indicadores institucionales.

Se consideró la elaboración de un instrumento para la recolección de la información y se recurrió a la definición de varias dimensiones. Se puntualizaron, en primer lugar, los principales comportamientos de los trabajadores académicos, tales como las rutinas y disposiciones, las motivaciones, los significados y su impacto (figura 3).

Figura 3. Dimensiones del comportamiento académico rutinario en una institución educativa



Fuente: construcción propia.

3.3.1 Primera dimensión: rutinas y disposiciones

El comportamiento académico rutinario, en una institución educativa superior, comprende la asunción de significados de las tareas que son inherentes a la profesión académica y que se espera atiendan el profesor universitario con base en un código de conducta más allá de motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Para comprenderlo es necesario conocer el conjunto de rutinas propias del desarrollo de las funciones universitarias (docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura y gestión universitaria), mismas que se sustentan en significados y motivaciones que explican y dan testimonio de su transformación paulatina como respuesta a la institucionalización de procesos y programas asumidos por las IES. A su vez, las rutinas se caracterizan por acciones derivadas del nivel del involucramiento y la disposición a colaborar de los académicos.

Se identificaron indicadores de cada variable y a partir de ellos se elaboraron las preguntas (ítems) del cuestionario utilizado.

Para diseñar los ítems de la primera dimensión, rutinas y disposiciones (tabla 9), se incluyeron cuatro variables que comprendieron: el cumplimiento regular, el involucramiento, la disposición a la colaboración cotidiana y la disposición a la colaboración extraordinaria. Este comportamiento de los académicos en las IES forma parte de su trabajo cotidiano, en ello se advierte el grado de compromiso con las actividades sustantivas, la asiduidad, el sentido de colaboración con proyectos y con los resultados de los indicadores en su programa educativo y de su institución.

Tabla 9. Rutinas y disposiciones

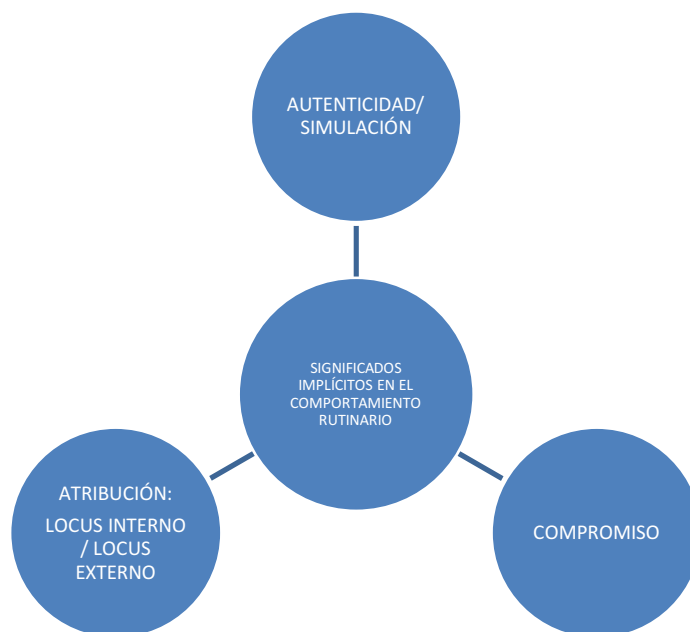
VARIABLES	INDICADORES
Cumplimiento regular Se define como la responsabilidad de los académicos en el cumplimiento de las actividades sustantivas en la institución	Número de asignaturas imparte regularmente Número de grupos atendidos por periodo lectivo Número de alumnos atendidos en tutoría individual Número de alumnos atendidos en asesorías de tesis Nivel de asiduidad (% asistencia) Nivel de puntualidad (% de llegadas con puntualidad)
Involucramiento Se define como la participación de los académicos en los espacios de la vida universitaria en la institución	¿Cuántas veces ha participado en la elaboración de programas analíticos del plan de estudios? ¿Cuántas veces ha participado en proyectos institucionales (ejemplo: PIFI)? ¿Cuántas veces ha participado como miembro en los órganos colegiados? ¿Cuántas veces ha participado en comisiones en órganos de representación institucional?
Disposición a la colaboración cotidiana Se define como la disposición a asumir cargas de trabajo mayores a las usuales	¿Qué número de asignaturas estaría dispuesto a impartir? ¿Qué número de grupos estaría dispuesto a atender por periodo lectivo? ¿Cuántos alumnos estaría usted dispuesto a aceptar en tutoría individual? Impartir nuevos cursos como consecuencia de los cambios en el plan de estudios
Disposición a la colaboración extraordinaria Se define como la disposición a contribuir en la mejora de los indicadores de eficiencia institucional	La eficiencia terminal (de egreso) de la institución La eficiencia terminal (de egreso) de la carrera en la que participa La eficiencia de titulación de la institución de la carrera en la que participa La eficiencia de titulación de la carrera en la que participa Los índices de reprobación de la institución Los índices de reprobación de la carrera en la que participa Los índices de rezago de la institución Los índices de rezago de la carrera en la que participa La acreditación de todos los PE en su institución La acreditación de la carrera en la que participa

Fuente: construcción propia.

3.3.2 Segunda dimensión: significados implícitos en el comportamiento rutinario

Al construir ítems con base en una segunda dimensión que comprende los significados implícitos, se consideraron tres variables que son: la autenticidad/simulación que rigen sus acciones, la atribución a un locus de control de sus éxitos o fracasos, y el compromiso (figura 4). Tales significados implícitos en el comportamiento rutinario de los académicos (tabla 10) resultan del grado de aceptación y del sentido de profesionalidad en sus acciones, al reconocer que los esfuerzos logrados en su desempeño obedecen a su propia atribución o, cuando no, al involucrarse en las tareas que le son inherentes.

Figura 4. Significados implícitos en el comportamiento rutinario



Fuente: construcción propia.

Tabla 10. Significados implícitos en el comportamiento rutinario

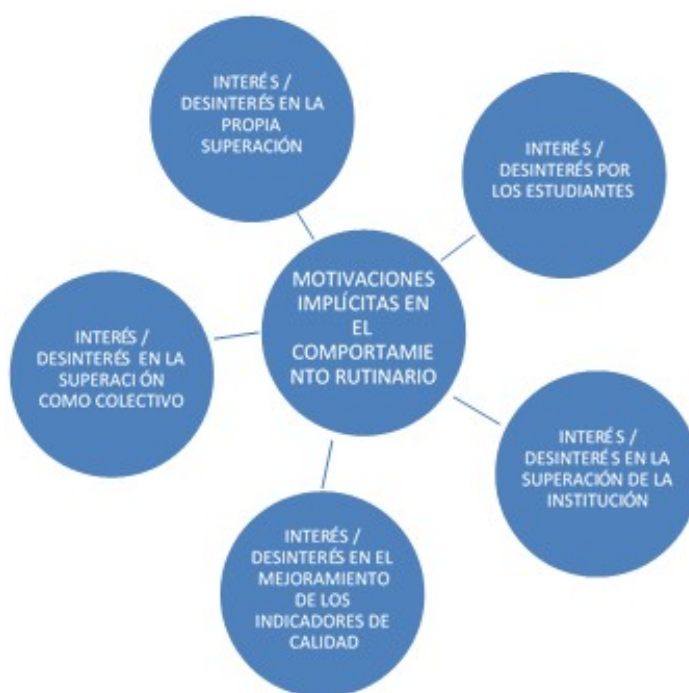
VARIABLES	INDICADORES
Autenticidad/simulación Se define como la influencia de los programas de estímulos en el comportamiento de los académicos (CMB)	Asistencia a cursos de actualización docente Publicación de artículos con autocitación y/o citación recíproca Fraccionar un trabajo para tener dos o tres publicaciones Desarrollo de proyectos de investigación de poca trascendencia Reedición de un trabajo ya publicado para volver a publicarlo Presentación como propios los resultados de trabajos de los alumnos en congresos
Atribución. Locus interno / Locus externo Se define como la imputación de los resultados del comportamiento (éxito o fracaso) a factores propios o a situaciones externas a los individuos	Obtención del estímulo al desempeño docente Obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente Obtención de la promoción o recategorización Fracasar en el logro del estímulo al desempeño docente Obtención de un nivel que considera injusto en el estímulo al desempeño docente No obtener una promoción
Compromiso Se define como la participación de los académicos en las tareas propias de su quehacer regular y en actividades extraordinarias cuando le son demandadas por la institución	Participación en los órganos colegiados Participación en reuniones de academia de su disciplina Elaboración de programas analíticos del plan de estudios Apoyar el proceso de evaluación del programa educativo por organismos externos Participación en comisiones de órganos de representación institucional Participación en comisiones para responder a convocatorias para el acceso a recursos extraordinarios

Fuente: construcción propia.

3.3.3 Tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario

Una tercera dimensión como parte del comportamiento rutinario de los académicos consistió en las motivaciones implícitas donde se diseñaron ítems y comprendió las siguientes variables polares: interés/desinterés: a) por los estudiantes, b) en la propia superación, c) en la propia superación como colectivo, d) en la propia superación de la institución y e) en el mejoramiento de los indicadores institucionales de calidad (figura 5).

Figura 5. Motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario



Fuente: construcción propia.

Esta dimensión indaga acerca del comportamiento comprometido que indica el grado de disposición y esfuerzo de los académicos al impulsar en sus acciones beneficios a su propio desarrollo personal y profesional, en la formación integral de los estudiantes, de su colectivo académico, de la institución y de sus resultados educativos en términos de indicadores de calidad (tabla 11).

Tabla 11. Motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario

VARIABLES	INDICADORES
Interés/Desinterés por los estudiantes Se define como la disposición de los profesores para atender y encauzar los problemas académicos y de desarrollo personal de sus alumnos en su proceso formativo	Apoyar a sus estudiantes en sus problemas fuera del salón de clases (Tutorías) Apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento académico fuera del salón de clases Preparación de material didáctico innovador para sus tareas de docencia Explorar alternativas didácticas para mejorar el aprendizaje de los alumnos Compartir experiencias y conocimientos con sus pares Capacitarse para ser mejor docente
Interés/Desinterés en la propia superación Se define como la aspiración de los académicos para ajustarse a la normatividad institucional o a la de programas especiales en la búsqueda de niveles de reconocimiento personal y la obtención de apoyos	Obtención de la promoción a la categoría más alta de la institución Lograr o mantener el estímulo al desempeño docente en mi institución Obtención y permanencia en el perfil Promep Obtención y permanencia al nombramiento de investigador nacional por el SNI
Interés/Desinterés en la superación como colectivo Se define como la preocupación por la superación colectiva del personal académico de la institución	Que todos los PTC de mi institución logren el perfil Promep Que la mayoría de los PTC de mi institución accedan y permanezcan en el SNI Contribuir a la consolidación de un Cuerpo Académico
Interés/Desinterés en la superación de la institución Se define como la preocupación por el avance global de la institución en programas y procesos que contribuyan al logro de propósitos institucionales	Que mi institución logre la acreditación de todos los programas Que mi institución sea reconocida por la calidad de sus egresados Que mi institución sea reconocida por la transparencia en el manejo de la información Que mi institución sea reconocida por la calidad y pertinencia de sus investigaciones Que mi institución sea reconocida por la calidad de sus actividades culturales Que mi institución sea reconocida por sus aportes al desarrollo regional
Interés/Desinterés en el mejoramiento de los indicadores institucionales de calidad Se define como la motivación de los académicos para colaborar en la mejora de los indicadores de desempeño de la institución	Interés en mejorar la eficiencia terminal (de egreso) de la institución Interés en mejorar la eficiencia terminal (de egreso) de la carrera en la que participa Interés en mejorar la eficiencia de titulación de la institución de la carrera en la que participa Interés en mejorar la eficiencia de titulación de la carrera en la que participa Interés en mejorar los Índices de reprobación de la institución Interés en mejorar los Índices de reprobación de la carrera en la que participa Interés en mejorar los índices de rezago de la institución Interés en mejorar los índices de rezago de la carrera en la que participa Interés en mejorar la acreditación de todos los programas educativos en su institución Interés en mejorar la acreditación de la carrera en la que participa

Fuente: construcción propia.

3.3.4 Cuarta dimensión: impacto en los indicadores institucionales de calidad

Se agregó una cuarta dimensión denominada impacto en los indicadores institucionales de calidad cuyos ítems se estructuraron con base en las siguientes variables: a) mejora de los indicadores de eficiencia, b) mejora de los indicadores de calidad, c) productividad y calidad de la producción académica de los PTC, d) habilitación reciente y e) logro de beneficios.

Esta dimensión indaga si la institución y los esfuerzos de los académicos presentan logros significativos a través de sus testimonios en sus procesos y programas como respuesta a la institucionalización en la IES que los ubica bajo el esquema de un paradigma de buena calidad (tabla 12).

Con los ítems indicados se construyó el cuestionario que se aplicó a una muestra de académicos que han participado y obtenido estímulos a la productividad académica y mediante la entrevista dirigida a los jefes de departamento de los PE, se rescató la opinión en relación con el efecto de dichas políticas en los indicadores institucionales.

Tabla 12. Indicadores de calidad

IMPACTO EN LOS INDICADORES INSTITUCIONALES DE CALIDAD	
VARIABLES	INDICADORES
Mejora de los indicadores de eficiencia Se define como la mejora de los indicadores de la trayectoria escolar	• Demanda. Se refiere a las manifestaciones de interés por integrarse a alguno de los PE ofrecidos por la universidad. • Deserción. Consiste en el abandono de un programa de estudio. • Eficiencia de egreso. Es la comparación entre el número de alumnos que ingresan con el número de alumnos que egresan de cada programa de estudio, a mayor aproximación entre estos dos datos, mayor es la eficiencia de egreso. • Eficiencia de titulación. Es la comparación entre el número de alumnos que egresan con el número de alumnos que logran titularse de cada programa de estudio, a mayor aproximación entre estos dos datos, mayor es la eficiencia de titulación del programa de estudio. • Índice de rezago. Consiste en la medida en que los alumnos cumplen con los tiempos contemplados para la cobertura de un plan de estudios, a mayor demora mayor índice de rezago. • Índice de reprobación. Es la incidencia de alumnos que no logran los objetivos de las materias que conforman un plan de estudio, a mayor fracaso, mayor índice de reprobación.
Mejora de los indicadores de calidad Se utiliza específicamente la Acreditación de programas. Es la medida en que los PE de acuerdo a los organismos evaluadores, reciben los apoyos necesarios para su adecuada implementación	a) Proporción de programas acreditados. Se refiere a comparar el número de programas que ofrece la universidad, con el número de reconocidos por las instituciones evaluadoras. b) Proporción de alumnos en programas acreditados. Consiste en comparar el número alumnos de programas que ofrece la universidad, con el número de alumnos inscritos en aquellos que han sido reconocidos por las instituciones evaluadoras, en la misma institución.
PRODUCTIVIDAD Y CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS PTC Aumento de la producción académica y difusión de la misma en circuitos de calidad	
VARIABLES	INDICADORES
Dirección o colaboración en proyectos	• Número de proyectos dirigidos por el encuestado • Número de proyectos en los que colabora asociado

Tabla 12. Indicadores de calidad (continuación)

PRODUCTIVIDAD Y CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS PTC Aumento de la producción académica y difusión de la misma en circuitos de calidad	
VARIABLES	INDICADORES
Publicaciones	• Número de artículos científicos publicados en revistas internacionales • Número de artículos científicos publicados en revistas nacionales • Número de artículos científicos publicados en revistas locales • Número de artículos científicos publicados en revistas de mi universidad • Número de libros de texto • Número de libros científicos • Número de libros de divulgación • Número de capítulos de libros • Número de patentes
Dirección de tesis	• Número de tesis de licenciatura dirigidas • Número de tesis de maestría dirigidas • Número de tesis de doctorado dirigidas
HABILITACIÓN RECIENTE (Últimos diez años)	
VARIABLES	INDICADORES
Realización de estudios de posgrado Obtención de un grado académico en los últimos 10 años	• Realización de estudios de especialización en los últimos diez años • Obtención del grado de especialización • Nombre del grado de especialización • Realización de estudios de maestría en los últimos diez años • Obtención del grado de maestría • Nombre del grado de maestría • Realización de estudios de doctorado en los últimos diez años • Obtención del grado de doctor • Nombre del grado de doctor
Capacitación docente	• Cursos o seminarios de capacitación docente acreditados durante los últimos diez años
Logro de beneficios Acceso a sistemas de becas o estímulos	• Beca a la carrera docente o similar
	• Para estudios de posgrado
	• Beca Promep
	• Beca Promep (como nuevo PTC)
	• Estímulo al perfil Promep
	• Beca Promep como ex becario
	• Otra. especifique:

Fuente: construcción propia.

En el diseño del cuestionario se empleó una escala de estimación tipo Likert con 5 opciones de respuesta, donde se aplicaron diferentes escalas verbales a lo largo del cuestionario. Inicialmente el cuestionario estaba estructurado por 95 reactivos y debido al estudio piloto permitió realizar ajustes y sistematizar mejor la información, quedando finalmente con 106 reactivos. El propósito de administrar el cuestionario radicó en evidenciar los efectos positivos y negativos de los programas de estímulo asociado al desempeño de los profesores, para lo cual se tomaba la producción de los últimos 10 años en cada una de las instituciones objeto de estudio.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

A continuación se presenta la composición de los grupos estudiados, donde se describen las especificaciones según los diferentes estratos: por profesores de tiempo completo (PTC), totales, por estímulos, por su adscripción a los diferentes programas de educación (PE), por zonas regionales, por tipo de nombramiento, por categoría, por niveles y por género.

Posteriormente se realizan ejercicios para las variables de las dimensiones mencionadas, conformados por pruebas *t* para determinar si existen diferencias significativas en los promedios de los resultados y presentaciones gráficas de las principales variables explicativas.

4.1 Composición de la submuestra por IES

De acuerdo con la metodología considerada en la investigación, las instituciones de educación superior (IES) estudiadas contaban con una población de profesores de la siguiente manera: la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) contaba con un total de 3,346 profesores de los que sólo 1,144 eran de tiempo completo (TC) y participaban en el programa de estímulos 450 (un 34%). En la Universidad de Sonora (UNISON), en el año 2012, de un total de 1,674, 776 eran de TC y concursaban en el programa de estímulos 480 (un 29%) (ANUIES, 2012).

Se invitó a participar en este estudio a los PTC de la UNISON, Unidad Regional Centro en Hermosillo, Sonora, donde se concentraba la mayor proporción de académicos que recibieron apoyos en el programa de estímulos. Participaron 90 de los 480, es decir un 19%.

En el caso de la UAS se consideró la Unidad Sur en Mazatlán y la Unidad Zona Norte en Los Mochis, Sinaloa. La tabla 13 registra la distribución de PTC por institución. Aceptaron participar 78 académicos de los 450 que recibieron estímulos, lo que representó el 17% de la subpoblación señalada.

En total fueron 168 académicos los encuestados.

Tabla 13. Tamaño de la subpoblación por institución

CATEGORÍAS	UNISON	UAS	TOTAL
Número total de profesores	1,674	3,346	5,020
Número total de profesores de tiempo completo (PTC)	776	1,144	1,920
Número total de profesores con estímulos	480	450	930
Número total de profesores que participan en el estudio	90	78	168

Fuente: construcción propia.

Se invitó a participar a académicos de todos los programas que constituyeron la oferta educativa en las dos IES consideradas en el estudio. Asimismo, los sujetos participantes en el caso de la UAS se ubicaron en mayor porcentaje en las ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y económico administrativas y en menor porcentaje en ingeniería y tecnología, como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Número de sujetos por área de conocimiento UAS

UAS	Frecuencia	Porcentaje válido
Ciencias sociales y económico administrativas	34	44%
Ciencias Bbiológicas y de la salud	39	50%
Ingeniería y tecnología	5	6%
TOTAL	78	100%

Fuente: construcción propia.

La tabla 15 lista las áreas de origen de los participantes en la investigación en la UNISON y en la tabla 16 se muestra cómo los profesores se ubicaron en mayor porcentaje en las áreas de ingeniería y tecnología y las ciencias económico administrativas.

Tabla 15. Número de sujetos por área del conocimiento UNISON

UNISON	Frecuencia	Porcentaje válido
Ciencias sociales y económico administrativas	26	29%
Ciencias biológicas y de la salud	14	16%
Ingeniería y tecnología	30	33%
Ciencias exactas	20	22%
Total	90	100%

Fuente: construcción propia.

Tabla 16. Número de sujetos por carrera

CARRERA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Agronomía	10	6.0
Ciencias sociales	11	6.5
Contabilidad y administración	2	1.2
Derecho	15	8.9
Enfermería	29	17.3
Ing. Industrial y de sistemas	15	8.9
Ing. Químico y metalurgia	15	8.9
Ingeniería	5	3.0
Lic. en contabilidad	14	8.3
Lic. en física	10	6.0
Lic. en matemáticas	10	6.0
Lic. en psicología	12	7.1
Químico biológicas	14	8.3
Trabajo social	6	3.6
TOTAL	168	100.0

Fuente: construcción propia.

Las categorías del personal académico incluido en el estudio corresponden naturalmente a los lineamientos de los programas de estímulo, dado que un criterio de inclusión fue tener o haber tenido tales incentivos. En ambas IES participan las categorías de profesor investigador, titular y asociado, así como profesores de asignatura con carácter definitivo y con más de 20 H/S/M, como se muestra en la tabla 17.

Tabla 17. Sujetos encuestados por institución y categoría

CATEGORÍA DEL PERSONAL ACADÉMICO	Institución		TOTAL
	UAS	UNISON	
Profesor investigador titular	33	74	107
Profesor investigador asociado	6	15	21
Profesor asignatura base o técnicos académicos con más de 20 h/s/m	39	1	40
TOTAL	78	90	168

Fuente: construcción propia.

La tabla 18 presenta el número de profesores participantes por tiempo de dedicación. Como puede notarse la UAS y la UNISON extienden el programa de estímulos, además del personal de tiempo completo, al de medio tiempo y de asignatura de más de 20 H/S/M, por lo tanto en los estímulos participaron más los profesores de TC y de asignatura, aunque para este último personal es menor su participación en el caso de la UNISON.

En cuanto a la participación del género se aprecia en la tabla 19 un equilibrio en las dos IES respecto al género femenino y masculino entre los profesores encuestados.

Tabla 18. Número de sujetos por IES y por tiempo de dedicación

INSTITUCIÓN	DEDICACIÓN			TOTAL
	Tiempo completo	Medio tiempo	Asignatura (más de 20 h/s/m)	
UAS	32	1	45	78
UNISON	88	2	0	90
TOTAL	120	3	45	168

Fuente: construcción propia.

Tabla 19. Número de sujetos por IES y por género

GÉNERO	INSTITUCIÓN		TOTAL
	UAS	UNISON	
Masculino	39	53	92
Femenino	39	37	76
TOTAL	78	90	168

Fuente: construcción propia.

La edad promedio de la población estudiada es de 48.5 años. El 3.2% tiene menos de 30 años, el 16.6% es menor de 40 años, y el 52.3% tiene 50 o más años. Es interesante observar el dato de que las personas de más de 50 años no se conducían bajo el esquema de estímulos en la década de los años ochenta, como lo comenta uno de los investigadores entrevistados en el caso de la UAS.

4.2 Las dimensiones del estudio

Para comparar los resultados relacionados con los comportamientos de los académicos se consideraron cuatro dimensiones de estudio, cada una con variables e indicadores:

- La primera dimensión consiste en el comportamiento académico rutinario,
- La segunda dimensión son los significados implícitos en el comportamiento rutinario,
- La tercera son las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, y
- La cuarta dimensión es el impacto en los indicadores institucionales de calidad.

Se identificaron indicadores para cada variable y a partir de ellos se elaboraron las preguntas (ítems) del cuestionario utilizado.

4.2.1 Primera dimensión: rutinas y disposiciones

Para estudiar la primera dimensión referente al ‘comportamiento académico rutinario’ se trabajaron las siguientes variables: el cumplimiento regular, el involucramiento, la disposición a la colaboración cotidiana y la disposición a la colaboración extraordinaria.

4.2.1.1 Cumplimiento regular

Como se observó en el apartado teórico, el comportamiento académico universitario actual se encuentra ligado a las nuevas exigencias derivadas de las políticas de educación superior y dibujan su nuevo perfil.

El papel que debe desempeñar el profesor universitario es un tema muy controvertido. Para el caso mexicano el cumplimiento regular no se refiere exclusivamente a su asistencia al salón de clase, sino que además se incluyen la carga docente reflejada en el número de asignaturas, el número de grupos por asignatura, el número de estudiantes en tutoría y el número de tesis que dirige por año, entre otras actividades que el nuevo profesor universitario debe realizar.

Sin embargo, no todas las IES adoptan y adaptan las políticas emanadas de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la misma forma. Unas le dan mayor importancia a la docencia, otras a la investigación, otras más a los procesos asistenciales, etc.

De acuerdo con el neoinstitucionalismo, las políticas educativas emanadas de la SES se volvieron muy importantes tanto para la UAS como para la UNISON, particularmente en lo que respecta a todos los mecanismos que han utilizado para la mejora de la calidad institucional, y han derivado en nuevos comportamientos de los profesores.

Así encontramos que, para el presente caso, existieron similitudes y diferencias en las variables en la forma de adopción de las políticas públicas emanadas por la SES; esto apunta a la complejidad descrita por las posturas neoinstitucionalistas en las que el comportamiento maximizador de beneficios de los profesores es alterado por los patrones institucionales.

La tabla 20 y la figura 6 muestran que en el cumplimiento regular los profesores de la UAS y la UNISON tuvieron un número similar de veces en a) las asignaturas que imparten, b) el número de alumnos que atendían en tutoría individual, c) las que habían logrado el 100% de asistencia frente a grupo y d) en el número promedio de tesis que habían dirigido en el año.

Desde la tabla 23 a la 26 se considera H_0 (hipótesis nula): los promedios que se contrastan son semejantes; H_a (hipótesis alternativa): los promedios que se contrastan son diferentes. El criterio de decisión es el nivel de significancia de **0.05**. Se acepta H_0 si el valor de significancia bilateral (valor p) es mayor a **0.05**.

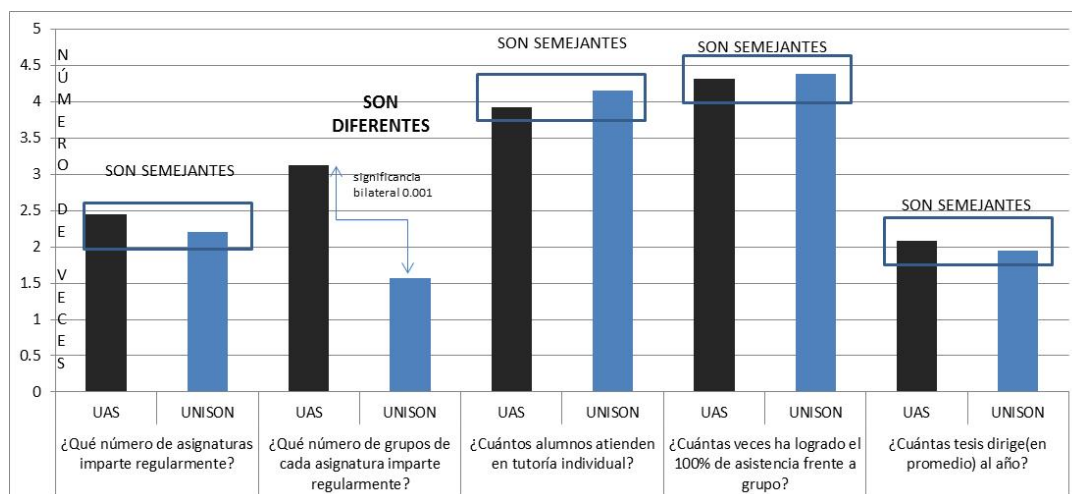
El valor de significancia bilateral se obtuvo utilizando el paquete estadístico SPSS Statistics 22, mediante la prueba de **t** para muestras independientes con igualdad de varianzas. La diferencia es que los profesores de la UAS impartían en promedio 3.12 grupos por asignatura, mientras que en la UNISON sólo 1.57.

Tabla 20. Variables de la dimensión rutinas y disposiciones: cumplimiento regular

Cumplimiento regular	Institución	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media	Significancia bilateral	RESULTADO
¿Qué número de asignaturas imparte regularmente?	UAS	76	2.45	1.063	.122	0.099	Se acepta H_0
	UNISON	90	2.20	0.810	.085		
¿Qué número de grupos de cada asignatura imparte regularmente?	UAS	76	3.12	1.285	.147	0.0001	Se rechaza H_0
	UNISON	90	1.57	0.671	.071		
¿Cuántos alumnos atienden en tutoría individual?	UAS	68	3.93	1.509	.183	0.340	Se acepta H_0
	UNISON	86	4.15	1.393	.150		
¿Cuántas veces ha logrado el 100% de asistencia frente a grupo?	UAS	74	4.31	1.292	.150	0.690	Se acepta H_0
	UNISON	84	4.39	1.280	.140		
¿Cuántas tesis dirige (en promedio) al año?	UAS	49	2.08	1.320	.189	0.524	Se acepta H_0
	UNISON	76	1.95	1.018	.117		

Fuente: construcción propia.

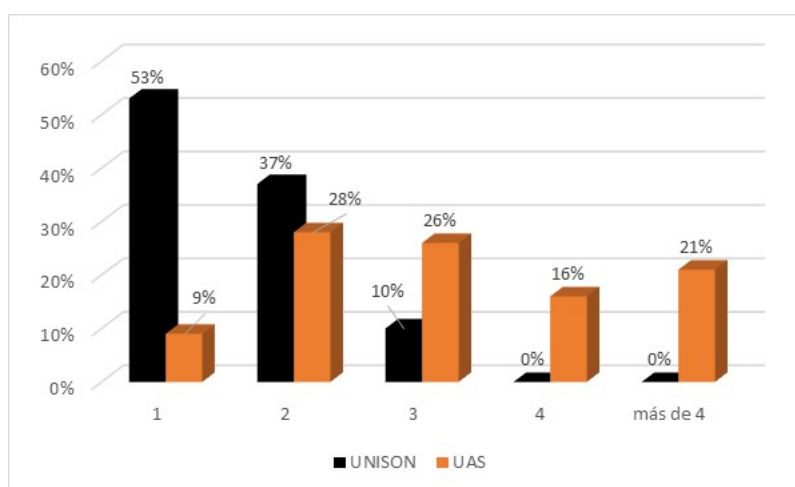
Gráfica 6. Cumplimiento regular



Fuente: construcción propia.

En la gráfica 7 se muestra cómo fue la distribución desigual para las instituciones en el número de grupos que los profesores imparten en promedio.

Gráfica 7. Colaboración cotidiana: Número de grupos de cada asignatura que imparte regularmente



Fuente: construcción propia.

Mientras los profesores de la UAS impartieron 3, 4 o más de cuatro grupos, los de la UNISON si acaso impartieron 3. Los académicos de la UAS presentaron una distribución más abierta en cuanto al número de grupos atendidos. Al parecer los

académicos de la UNISON dedicaron más tiempo a actividades diferentes a la docencia, que les resultaron más atractivas o más beneficiosas en términos de su carrera académica.

Sin embargo, se muestra en la tabla 20 que los PTC atendieron el mismo número de alumnos en tutoría individual y que lograron, de la misma forma, alcanzar el 100% de asistencia y dirigieron una cantidad similar de tesis por año. Esto implicó que la adopción de las políticas públicas de educación superior no siempre son diferenciadas; pero en tal caso, a pesar de que estas actividades conllevaron a beneficios posteriores como los del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) o la beca del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el comportamiento más bien buscaba minimizar los costos de transacción, es decir, los profesores tendieron a tener el mínimo de alumnos en tutoría y dirigir una cantidad reducida de tesis.

Es decir, los profesores no siempre trataron de maximizar los beneficios, sino que en algunos casos buscaron minimizar los costos de transacción y pareciera que fueron influidos por las políticas públicas de la SES y por la cultura organizacional de la propia institución.

En resumen, en cuanto al cumplimiento regular ambas instituciones muestran similitudes excepto en cuanto a que los docentes de la UAS imparten más grupos de cada asignatura, ya sea porque existe una mayor especialización o porque se destina más tiempo a otras actividades fuera de la docencia.

4.2.1.2 Involucramiento

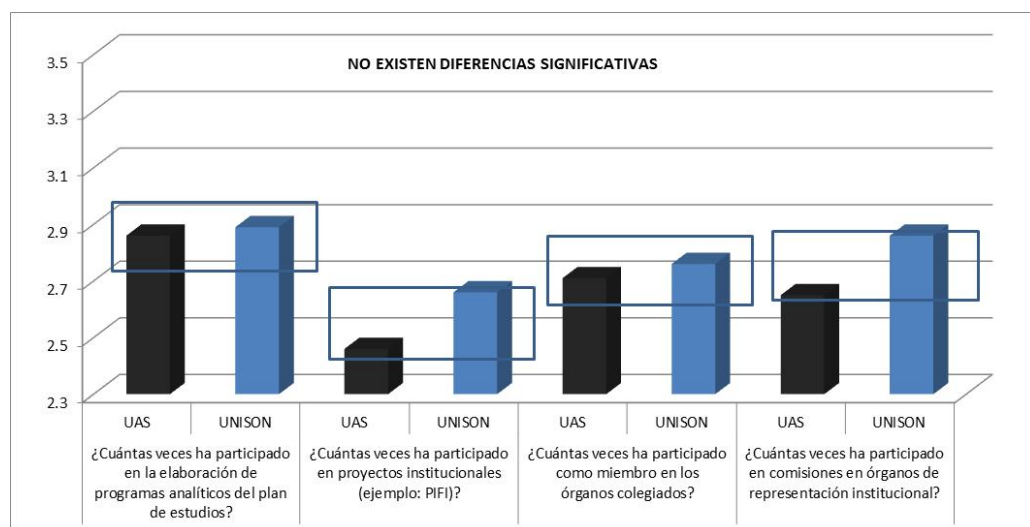
El involucramiento del profesor se entiende también como “su grado de compromiso y entusiasmo para llevar a cabo su labor docente y como miembro de la institución educativa en general; éste, va mucho más allá de promover las actividades del campus, debe creer en ellas y querer participar” (Flores-Domínguez, 2011: 79).

En la universidad el profesor puede involucrarse participando en la elaboración de programas analíticos del plan de estudios, trabajando en proyectos institucionales,

como miembro en los órganos colegiados y en comisiones en órganos de representación.

Al aplicar la encuesta se encontró que todos los indicadores de las variables del involucramiento mostraron, en promedio, valores similares para ambas instituciones, según se muestra en la gráfica 8.

Gráfica 8. Involucramiento



Fuente: construcción propia.

El involucramiento se detectó a través del número de veces que los profesores habían participado en:

- La elaboración de programas analíticos del plan de estudio; los valores eran similares en ambas instituciones ($t = 2.86$ para la UAS y $t = 2.89$ para la UNISON, con una significancia en la diferencia de los promedios de 0.922).
- Proyectos institucionales como el PIFI; los valores eran similares en ambas instituciones ($t = 2.46$ para la UAS y $t = 2.66$ para la UNISON, con una significancia en la diferencia de los promedios de 0.457).
- Los órganos colegiados; los valores eran similares en ambas instituciones ($t = 2.71$ para la UAS y $t = 2.76$ para la UNISON, con una significancia en la diferencia de los promedios de 0.861).

- d) Comisiones en órganos de representación institucional; ($t = 2.65$ para la UAS y $t = 2.86$ para la UNISON, con una significancia en la diferencia de los promedios de 0.476).

En resumen, la similitud en todas las variables es muestra de que el involucramiento se presenta como una evidencia de que el isomorfismo ocurrió en ambas instituciones. El que muestren comportamientos similares en cuanto al involucramiento sugiere que tienen buena disposición para atender las actividades.

4.2.1.3 Disposición a la colaboración cotidiana

La colaboración cotidiana (tabla 21) se refiere a ese grado de disposición que el profesor tiene a impartir más asignaturas, a tener más grupos, a aceptar más tutorías individuales, a impartir nuevos cursos como resultado de cambios en plan de estudios.

Tabla 21. Variables de la dimensión rutinas y disposiciones: Disposición a la colaboración cotidiana

Disposición a la colaboración cotidiana	Institución	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media	Significancia bilateral	RESULTADO
¿Qué número de asignaturas estaría dispuesto a impartir?	UAS	76	2.64	0.905	.104	0.002	Se rechaza Ho
	UNISON	88	2.25	0.715	.076		
¿Qué número de grupos estaría dispuesto atender por periodo lectivo?	UAS	74	3.42	1.123	.131	0.000	Se rechaza Ho
	UNISON	90	2.40	0.859	.090		
¿Cuántos alumnos estarían dispuestos a aceptar en tutoría individual?	UAS	69	4.12	1.255	.151	0.437	Se acepta Ho
	UNISON	86	4.27	1.132	.122		
¿Impartir nuevos cursos como consecuencia de los cambios en el plan de estudios?	UAS	78	4.64	0.558	.063	0.113	Se acepta Ho

Fuente: construcción propia.

La gráfica 9 muestra que en dos aspectos hubo diferencias: en la UAS los profesores tuvieron mayor disposición a impartir más asignaturas y atender a más grupos.

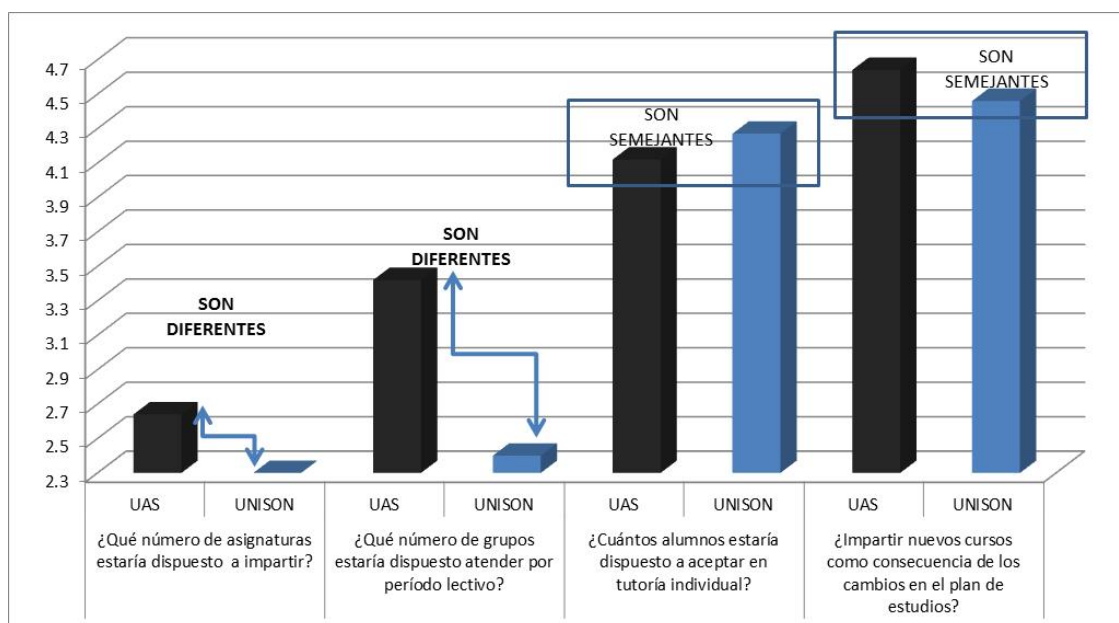
Los profesores de la UAS estuvieron más dispuestos a impartir un mayor número de asignaturas (significancia de 0.002) y a tener un mayor número de grupos por periodo lectivo. Este comportamiento pudo ser por la cultura organizacional de esta institución que privilegia la dimensión política, mayor control de alumnos, más

presencia, mayor imagen, etc., que pudiera ser aquilatada. El profesor solicitó a cambio otras consideraciones que en su momento pudieron otorgarle mayores beneficios.

Esto indicó que los profesores de la UAS tendieron a realizar más actividades de docencia, en relación con las demás tareas.

Pero, por otro lado, tanto los profesores de la UAS como de la UNISON estuvieron dispuestos a atender más estudiantes en tutoría e impartir nuevos cursos como consecuencia de cambios en los planes de estudio. El isomorfismo encontrado parece ser característico de la cultura de los profesores en el noroeste de México.

Gráfica 9. Disposición a la colaboración cotidiana

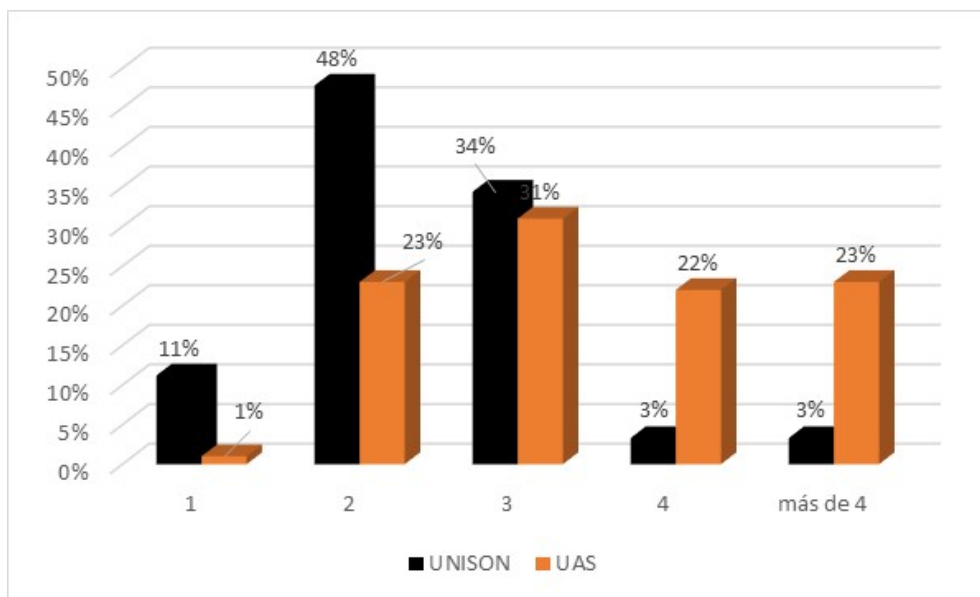


Fuente: construcción propia.

Los indicadores continúan mostrando la tendencia de la UAS a seguir como una institución con mayor intensidad en la docencia, en relación con la UNISON cuyos profesores adoptaron otras actividades en su carga académica. En la UAS, por ejemplo, los profesores mostraron una mayor disposición a atender un mayor número de grupos (gráfica 10) pero mantuvieron proporciones similares en cuanto al número de estudiantes que atendieron en tutoría individual (gráfica 11).

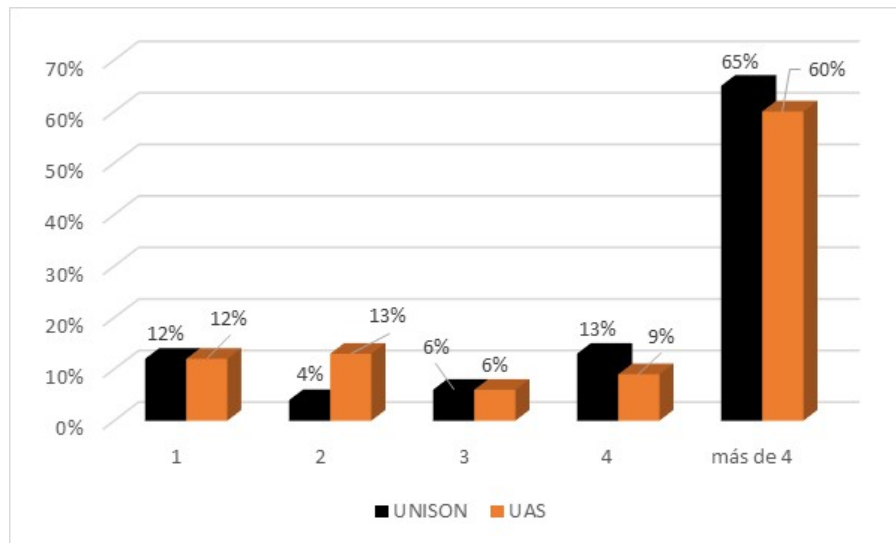
Se observa entonces que no en todas las variables se encuentra el comportamiento diferenciado; esto implica que la adopción de las políticas públicas de la SES estuvo fuertemente influenciada por la inercia cultural de las instituciones.

Gráfica 10. Número de grupos que están dispuestos a atender por periodo lectivo



Fuente: construcción propia.

Gráfica 11. Alumnos que atendieron en tutoría individual



Fuente: construcción propia.

En resumen, existen algunas similitudes y algunas diferencias en cuanto a la disposición a la colaboración cotidiana, rompiendo así el isomorfismo en ambas instituciones.

4.2.1.4 Disposición a la colaboración extraordinaria

La gráfica 12 muestra que sólo en dos de los indicadores de esta dimensión se encontraron diferencias, los profesores de la UAS participan menos veces en la titulación de la carrera en que participan pero lo hacen más veces en la acreditación de todos los programas educativos.

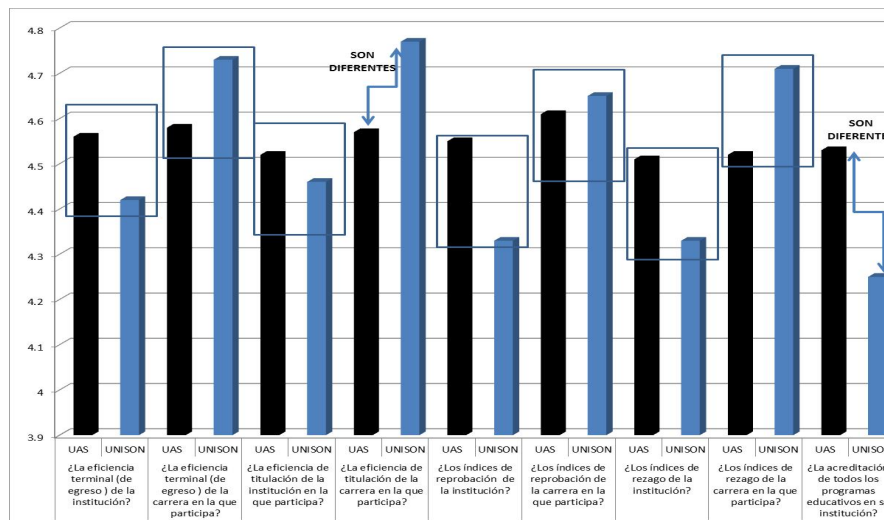
Para analizar el comportamiento de los indicadores de esta dimensión se determinó comparar mediante la prueba t para igualdad de varianzas los resultados obtenidos por las dos instituciones. Las variables contempladas fueron cumplimiento regular, disposición a la colaboración cotidiana, disposición a la colaboración extraordinaria según se observa en la tabla 22.

Tabla 22. Variables de la dimensión rutinas y disposiciones: Disposición a la colaboración extraordinaria

Disposición a la colaboración extraordinaria	Institución	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media	Significancia bilateral	RESULTADO
¿La eficiencia terminal (de egreso) de la institución?	UAS	77	4.56	0.573	.065	0.249	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.42	0.887	.093		
¿La eficiencia terminal (de egreso) de la carrera en la que participa?	UAS	77	4.58	0.656	.075	0.120	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.73	0.577	.061		
¿La eficiencia de titulación de la institución en la que participa?	UAS	77	4.52	0.771	.088	0.653	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.46	0.893	.095		
¿La eficiencia de titulación de la carrera en la que participa?	UAS	77	4.57	0.768	.088	0.040	Se rechaza Ho
	UNISON	90	4.77	0.425	.045		
¿Los índices de reprobación de la institución?	UAS	77	4.55	0.680	.077	0.096	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.33	0.963	.102		
¿Los índices de reprobación de la carrera en la que participa?	UAS	77	4.61	0.588	.067	0.686	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.65	0.709	.075		
¿Los índices de rezago de la institución?	UAS	77	4.51	0.719	.082	0.148	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.33	0.863	.091		
¿Los índices de rezago de la carrera en la que participa?	UAS	77	4.52	0.788	.090	0.056	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.71	0.480	.051		
¿La acreditación de todos los programas educativos en su institución?	UAS	77	4.53	0.718	.082	0.035	Se rechaza Ho
	UNISON	89	4.25	0.969	.103		
¿La acreditación de la carrera en la que participa?	UAS	77	4.69	0.494	.056	0.586	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.63	0.756	.080		
¿Los índices de inasistencia a clases de la institución en que participa?	UAS	77	4.61	0.542	.062	0.133	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.44	0.865	.092		
¿Los índices de inasistencia a clases en la carrera en que participa?	UAS	77	4.66	0.503	.057	0.966	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.67	0.750	.079		

Fuente: construcción propia.

Gráfica 12. Disposición a la colaboración



Fuente: construcción propia.

4.2.1.5 Conclusiones respecto de la dimensión rutinas y disposiciones del comportamiento académico

De acuerdo con las actuales políticas de educación superior tanto las instituciones como los docentes tuvieron que modificar sus comportamientos, algunas como la UNISON pudieron ajustarse, mientras que en otras como la UAS sus profesores siguieron refugiándose exclusivamente en sus actividades docentes, es decir, prefirieron trabajar más en la docencia que diversificar sus intereses.

Otra posible lectura es que los profesores de la UAS tenían una mayor disposición al trabajo docente que los de la UNISON, quienes respondieron en términos de la actitud ante las nuevas tendencias que sugerían un nuevo perfil docente.

Hasta este punto, lo que podemos decir es que la UAS se mostró como una institución más centrada en la docencia que la UNISON.

En términos generales ambas instituciones presentan valores semejantes en esta dimensión en las variables cumplimiento regular, involucramiento y la disposición a la colaboración extraordinaria; excepto en la disposición a la colaboración cotidiana que difiere en el número de asignaturas que el PTC estaría dispuesto a impartir y el número de grupos a atender.

La UAS y la UNISON coincidieron en muchas de las variables de esta dimensión; los profesores atendieron de manera similar el número de alumnos y de tutorías y se involucraron en los asuntos institucionales de la misma manera; sin embargo, otras variables estuvieron diferenciadas, los profesores de la UAS atendieron más asignaturas y estuvieron dispuestos a atender más grupos y más materias; los profesores de la UNISON estuvieron más dispuestos a participar en la atención de los índices de titulación de los estudiantes. Esto nos muestra cómo es que entre las instituciones se presentaron algunos elementos isomórficos; esto no quiere decir que siempre tengan que presentar variables con la misma magnitud sino que están presentes dentro de las macroestructuras conformadas por la SES y las universidades, y los entramados cotidianos de los docentes.

4.2.2 Segunda dimensión: significados implícitos en el comportamiento rutinario

En esta dimensión se consideraron tres variables: 1) la autenticidad/simulación que rigieron sus acciones, 2) las atribuciones de los éxitos y los fracasos a un locus de control en la trayectoria institucional y 3) el compromiso entendido como la participación de los académicos en tareas ordinarias y extraordinarias.

4.2.2.1 Autenticidad/simulación

La autenticidad/simulación de los comportamientos puede permitir diferenciar conductas consideradas idóneas (ajustadas a los valores universitarios) de otras orientadas a lograr beneficios. Estos últimos se refieren a los comportamientos maximizadores de beneficios. Para motivar una respuesta abierta a las preguntas del cuestionario y, considerando la tendencia a proyectar en los pares los comportamientos cotidianos propios, se fraseó la pregunta correspondiente a esta variable de la siguiente manera: ¿Con qué frecuencia considera usted que los académicos recurren a acciones como las siguientes para lograr el estímulo al desempeño académico? De esta manera, se esperaba que la interrogante no inquiriera de manera directa sobre el comportamiento del encuestado, sino sobre el de sus pares.

Para comparar las medias de las respuestas a los indicadores de esta variable (autocitación, ´refritos`, fragmentación de trabajos), se aplicó la prueba **t** y se encontraron diferencias significativas entre las dos instituciones estudiadas en los promedios de todos los indicadores. Las respuestas se dieron en una escala de estimación de 1 a 5 en la cual “siempre” se consideró con el valor más alto y “nunca” con el más bajo.

La tabla 23 muestra que en todos los aspectos los promedios de la UAS son significativamente menores que los de la UNISON pues la significancia bilateral no supera el 5%. Esto significa que en la primera se percibe menos simulación.

Tabla 23. Frecuencia con la que los académicos recurren a los siguientes comportamientos para lograr el estímulo al desempeño académico

<i>Autenticidad / simulación</i>	Institución	N	Media	Desviación típica	Error típico. de la media	Significancia Bilateral	RESULTADO
¿Asistir a cursos de actualización docente para obtener puntos más que para lograr una superación?	UAS	78	3.44	1.064	0.120	0.041	Se rechaza Ho
	UNISON	90	3.74	.842	0.089		
¿Publicar artículos con autocitación y/o citación recíproca para lograr puntos?	UAS	77	2.66	1.143	0.130	0.008	Se rechaza Ho
	UNISON	88	3.13	1.070	0.114		
¿Fraccionar un trabajo para tener dos o tres publicaciones y obtener mayor puntaje que con una sola?	UAS	75	2.51	1.190	0.137	0.0001	Se rechaza Ho
	UNISON	87	3.40	1.156	0.124		
¿Proponer o desarrollar proyectos de investigación de poca trascendencia?	UAS	75	2.56	1.093	0.126	0.006	Se rechaza Ho
	UNISON	88	3.02	1.028	0.110		
¿Reescribir un trabajo ya publicado para volver a publicarlo con otro nombre?	UAS	76	2.04	1.137	0.130	0.020	Se rechaza Ho
	UNISON	88	2.44	1.049	0.112		
¿Presentar como propios resultados de trabajos de los alumnos en congresos?	UAS	76	2.07	1.135	0.130	0.0001	Se rechaza Ho
	UNISON	88	2.72	1.134	0.121		

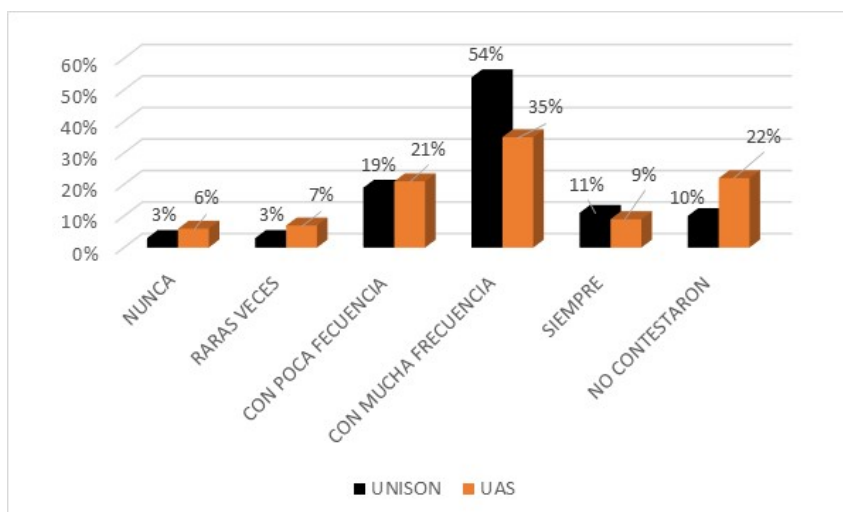
Fuente: construcción propia.

Asistir a cursos de actualización docente para obtener más puntos

El sistema de educación superior valora a través de diversos sistemas de recompensa la constante capacitación de los docentes; su asistencia a los programas de actualización docente depende de una serie de factores que dan como resultado posibles diferencias entre una IES y otra. Pero en muchos casos los docentes tienden a asistir sólo para obtener puntos en el programa de estímulos y no necesariamente para aprender. La gráfica 13 muestra este aspecto de los resultados para ambas instituciones.

En la misma gráfica 13 se observa que la UNISON presentó un porcentaje ligeramente más grande en las frecuencias mayores, es decir, se percibe que los profesores tendían más a asistir a cursos para obtener puntos y no tanto por aprender.

Gráfica 13. Asistencia a cursos de actualización docente para obtener más puntos



Fuente: construcción propia.

Publicar artículos con autocitación para obtener más puntos

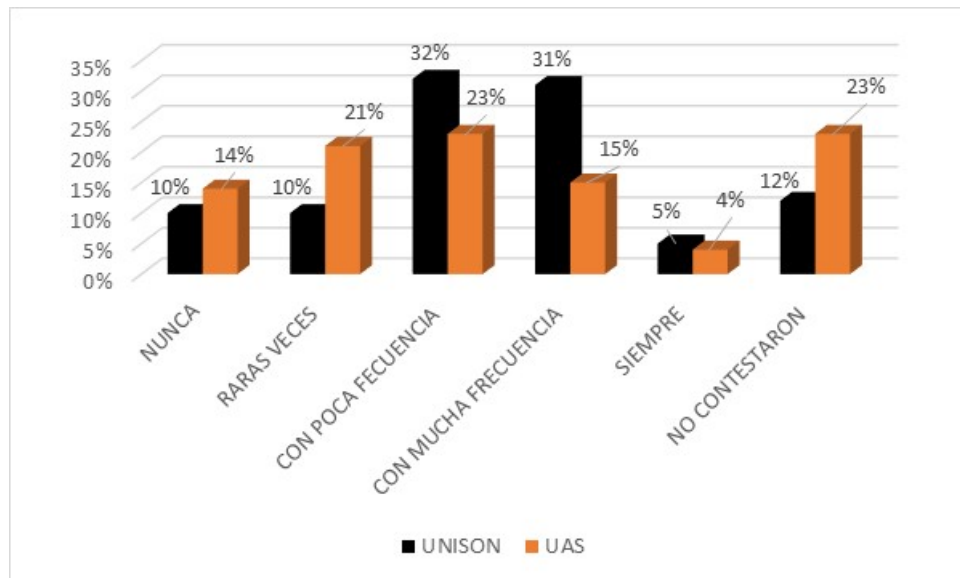
La generación y aplicación del conocimiento se evalúa a través de la publicación de material científico que puede ser en memorias de congresos, memorias en extenso, capítulos de libros, libros y artículos científicos (Caballero *et al.*, 2012). En las IES públicas el contar con altos indicadores en publicaciones depende en parte de la adopción de políticas externas como las citadas y de múltiples factores, entre los que destacan el compromiso de los académicos por conocer las normas de revistas nacionales y extranjeras que corresponden al área del conocimiento en que se adscriben, y el interés por difundir su trabajo como profesional de la enseñanza y la investigación.

Al investigar este aspecto resultó que los profesores de la UNISON, en términos de porcentajes, reconocieron entre los comportamientos maximizadores de beneficios de los académicos la publicación de artículos con autocitación y/o citación recíproca para lograr puntos, más que los académicos de la UAS, como lo muestra la gráfica 14

Esto pudiera significar que los docentes de la UNISON depositaron sus esfuerzos en las publicaciones como una forma de lograr mantenerse en el programa de estímulos en su institución, utilizando así una publicación en varias participaciones

aprovechando la laxitud de las normas de publicación que les deparó entonces el contexto de investigación.

Gráfica 14. Publicar artículos con autocitación y/o publicación recíproca para lograr puntos

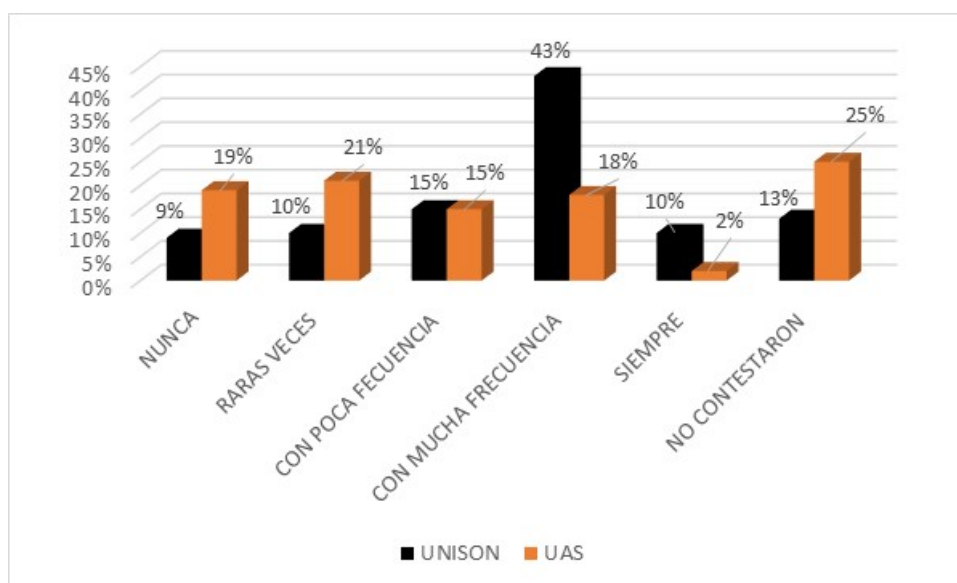


Fuente: construcción propia.

Fraccionar un trabajo para tener dos o tres publicaciones y obtener mayor puntaje

La gráfica 15 muestra también que los académicos de la UNISON tienen mayores porcentajes en las opciones de mayor frecuencia, lo cual es un indicio de que fraccionaron trabajos para tener más publicaciones y obtener un mayor puntaje en los estímulos.

Gráfica 15. Fraccionar un trabajo para tener dos o tres publicaciones y obtener mayor puntaje con una sola investigación



Fuente: construcción propia.

Proponer o desarrollar proyectos de investigación de poca trascendencia

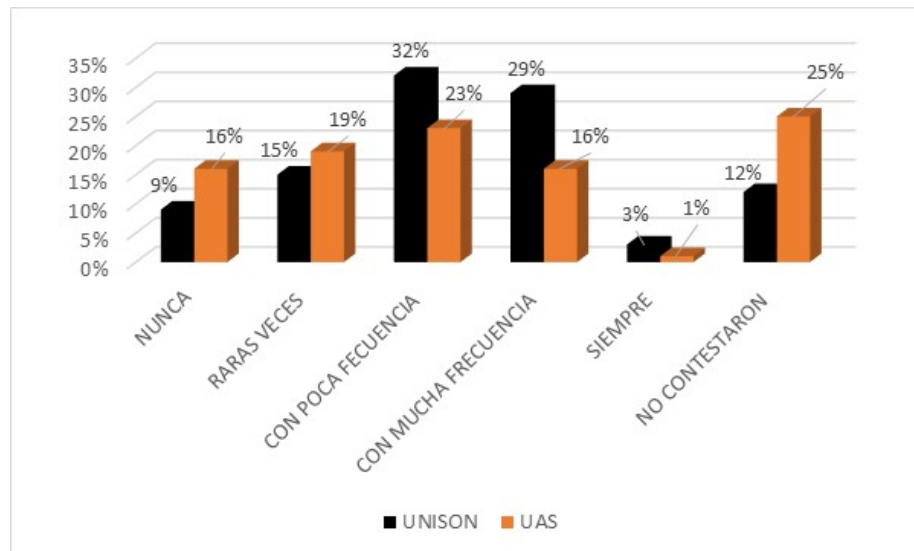
La competencia profesional “se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad” (Contreras, 2010: 58).

En este sentido, el profesor universitario requiere equilibrar y diversificar su actividad docente y proponer proyectos de investigación que relacionen los conocimientos impartidos con la realidad profesional de sus estudiantes. Además las investigaciones deben ser trascendentes, que tengan impacto en el ámbito científico y académico.

El problema es cuando los investigadores realizan y publican investigaciones irrelevantes, que no son de interés investigativo, que no hacen ninguna aportación técnica, teórica ni metodológica o que no hay innovación en sus propuestas. Estos investigadores publican resultados para mantener su puntuación en el programa de estímulos.

En los resultados se apreció que los académicos de la UNISON propusieron o desarrollaron proyectos de investigación con poca trascendencia, los porcentajes más altos coincidieron con los valores de mayor frecuencia con que se repitió este comportamiento (gráfica 16).

Gráfica 16. Proponer o desarrollar proyectos de investigación de poca trascendencia

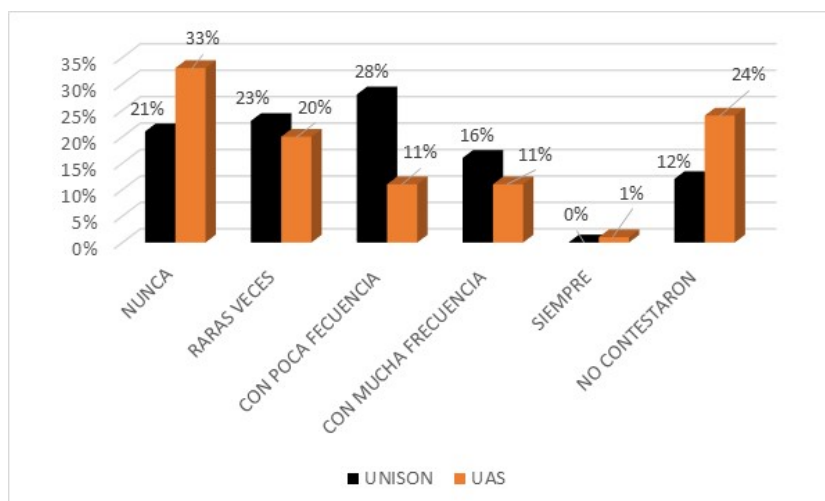


Fuente: construcción propia.

Reescribir un trabajo ya publicado para volver a publicarlo con otro nombre

La gráfica 17 muestra que los porcentajes más altos en relación con reescribir un trabajo ya publicado se encontró en los académicos de la UNISON; señalaron que “con mucha frecuencia” acudieron a dicho comportamiento.

Gráfica 17. Reescribir un trabajo ya publicado para volver a publicarlo con otro nombre



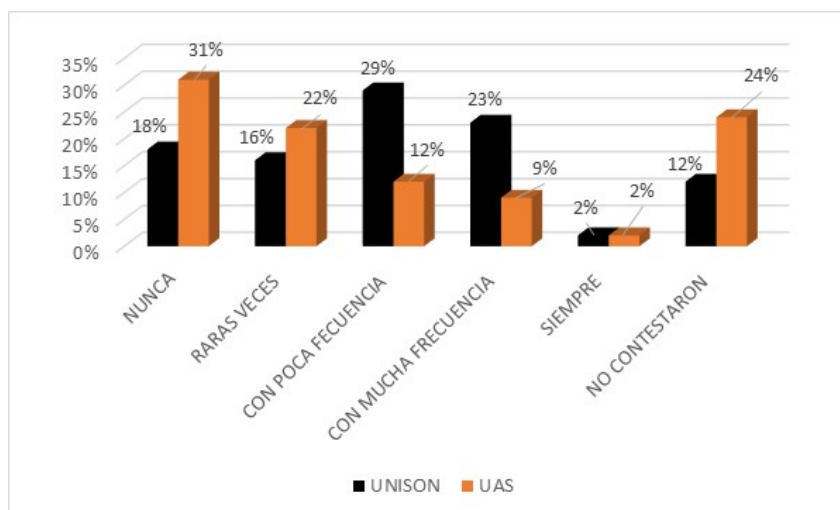
Fuente: construcción propia.

Presentar como propios resultados de trabajos de los alumnos en congresos

Tanto los académicos de la UNISON como los de la UAS reconocieron el comportamiento de presentar como propios resultados de trabajos de los alumnos en congresos. Sin embargo, los resultados evidenciaron que la proporción de académicos de la UNISON coincidieron más con la mayor frecuencia en tales comportamientos (gráfica 18).

Hasta este punto, la lectura sería que los académicos de la UNISON se centraron más en el comportamiento de simulación con tal de obtener el estímulo. Aunque, cuando se trata de incrementar los indicadores de sus programas educativos, los académicos de la UAS respondieron más auténticamente ya que no tenían mayores beneficios con la simulación. Se observa que los profesores calcularon el costo/beneficio de su actuación; en cambio en la UNISON tendieron a simular más de acuerdo con su contexto y la forma en como se otorgan los estímulos. En ambos casos desarrollan un comportamiento maximizador de su utilidad.

Gráfica 18. Presentar como propios resultados de trabajos de los alumnos en congresos



Fuente: construcción propia.

4.2.2.2 Las atribuciones de los éxitos y los fracasos

Este apartado se refiere a la imputación de los resultados del comportamiento (éxito o fracaso) a factores propios (locus interno) o a situaciones externas a los individuos.

El concepto de locus de control parte de los estudios desarrollados en el marco de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1965), quien expresó que los individuos que poseen locus de control interno perciben que el resultado de su conducta depende de sus acciones, mientras aquellos con un locus de control externo perciben que el resultado de su conducta depende de factores externos. Posteriormente, Levenson (1974,1975) indicó que el locus de control externo depende de la suerte, el destino y de otras personas o grupos poderosos. Dependiendo del locus de control de un individuo es probable que la evaluación de la calidad y las reacciones relativas a los servicios universitarios también varíen (Ramírez *et al.*, 2005: 138).

A continuación se realiza el análisis de las subcategorías de la atribución, locus interno/locus externo: a) cómo se obtiene el estímulo al desempeño docente, b) cómo se obtiene un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente, c) por qué se obtiene o no una promoción o recategorización, d) por qué se obtiene o no el perfil Promep, e) por qué se obtiene o no el SNI y f) por qué se fracasa en el logro del estímulo al desempeño docente.

Dicho análisis se realiza en este caso por separado para cada institución e inicia con la UNISON desde la tabla 27 hasta la 31, y para las UAS de la tabla 32 a la 36.

Locus interno/externo en la UNISON

a) Obtención del estímulo al desempeño docente

Para la UNISON se observa en la tabla 24 que la obtención del estímulo al desempeño docente se debió más, en la opinión de los profesores, al esfuerzo propio; en cambio el fracaso se debió a una combinación de factores entre los que destacó también el esfuerzo propio.

Tabla 24. Obtención del estímulo del desempeño docente en la UNISON

Éxito en la obtención del estímulo al desempeño docente		Fracaso en el logro del estímulo al desempeño docente	
Pregunta	Porcentaje	Pregunta	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	76.40%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	33.30%
¿Benevolencia de los evaluadores?	2.20%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	6.40%
¿Favoritismo de las autoridades?	5.60%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	2.40%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	1.10%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	21.40%
¿Combinación de factores?	14.60%	¿Combinación de factores?	36.50%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

b) Obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente

En la tabla 25 se observó que obtener un nivel justo en el estímulo al desempeño docente se imputó principalmente a su esfuerzo propio.

Tabla 25. Obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente en UNISON

Éxito en la obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente		Fracaso en la obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	74.70%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	17.20%
¿Benevolencia de los evaluadores?	2.30%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	17.20%
¿Favoritismo de las autoridades?	5.70%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	8.00%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	1.10%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	25.30%
¿Combinación de factores?	16.10%	¿Combinación de factores?	32.20%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

El no obtener un nivel justo se atribuyó principalmente a una combinación de factores entre los que se destacó la excesiva exigencia de los criterios aplicados.

c) Porqué se obtiene o no una promoción o recategorización

En la UNISON la obtención de una promoción o recategorización se atribuyó principalmente al esfuerzo propio (tabla 26).

Tabla 26. Obtención de una promoción o recategorización en UNISON

Éxito en la obtención de una promoción o recategorización		Fracaso en la obtención de una promoción o recategorización	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	74.70%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	25.60%
¿Benevolencia de los evaluadores?	1.10%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	12.80%
¿Favoritismo de las autoridades?	9.20%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	5.80%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	1.10%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	30.20%
¿Combinación de factores?	13.60%	¿Combinación de factores?	25.60%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

En la tabla 26 se muestra que el no obtener una promoción o recategorización se imputa a una combinación de factores, entre los que se destaca el insuficiente esfuerzo propio y la excesiva exigencia de los criterios aplicados.

d) Obtención del perfil Promep

En la tabla 27 se observa cómo en la UNISON la obtención del perfil Promep se atribuye principalmente al esfuerzo propio.

Tabla 27. Obtención del perfil Promep en la UNISON

Éxito en la obtención del perfil Promep		Fracaso en la obtención del perfil Promep	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	84.10%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	48.80%
¿Benevolencia de los evaluadores?	1.10%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	5.80%
¿Favoritismo de las autoridades?	1.10%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	1.20%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	0%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	19.80%
¿Combinación de factores?	13.60%	¿Combinación de factores?	24.40%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

Por otro lado, para los maestros de la UNISON el no haber obtenido el perfil Promep fue debido, principalmente, al insuficiente esfuerzo propio (tabla 27).

e) Obtención del SNI en la UNISON

El ingreso al SNI es la categoría que presentó el promedio más bajo en el estímulo de los docentes, probablemente esto se debe a que requiere de un mayor esfuerzo para obtenerlo y mantenerlo a diferencia de otros estímulos. El SNI tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país; contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social.

La tabla 28 muestra que para los maestros de la UNISON obtener el ingreso al SNI se atribuyó contundentemente al esfuerzo propio. También muestra que para los maestros de esta institución la razón por la que no ingresan al SNI es también por el insuficiente esfuerzo propio.

Tabla 28. Obtención del SNI en la UNISON

Éxito en el ingreso al SNI (en caso de haber ingresado).		Fracaso en el ingreso al SNI.	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	85.50%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	52.20%
¿Benevolencia de los evaluadores?	1.80%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	8.70%
¿Favoritismo de las autoridades?	1.80%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	2.90%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	1.80%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	17.40%
¿Combinación de factores?	9.10%	¿Combinación de factores?	18.80%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

En conclusión, para los docentes de la UNISON el acceso al estímulo al desempeño docente, el tener un nivel justo en el desempeño docente, la obtención de una promoción o recategorización, el perfil Promep y el ingreso al SNI se debió más al esfuerzo propio. El fracaso se atribuyó a una combinación de factores entre los que se destacó el insuficiente esfuerzo propio.

Locus interno/externo en la UAS

a) Obtención del estímulo al desempeño docente

La tabla 29 muestra que para los docentes de la UAS el esfuerzo propio es la causa más significativa en la obtención del estímulo al desempeño docente.

Tabla 29. Obtención al estímulo del desempeño docente en la UAS

Éxito en la obtención del estímulo al desempeño docente		Fracaso en el logro del estímulo al desempeño docente	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	37.20%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	28.60%
¿Benevolencia de los evaluadores?	1.30%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	6.50%
¿Favoritismo de las autoridades?	26.90%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	15.60%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	9.00%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	16.90%
¿Combinación de factores?	25.60%	¿Combinación de factores?	32.40%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

La tabla 29 muestra que el fracaso en el logro del estímulo al desempeño docente, según los académicos de la UAS, se debió principalmente a una combinación de factores, principalmente por el insuficiente esfuerzo propio.

b) Obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente

La tabla 30 muestra que el no obtener un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente fue originado principalmente, según los docentes de la UAS, por el esfuerzo propio.

Tabla 30. Obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente en la UAS

Éxito en la obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente		Fracaso en la obtención de un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	44.70%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	25.30%
¿Benevolencia de los evaluadores?	6.60%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	10.70%
¿Favoritismo de las autoridades?	23.70%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	16.00%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	7.90%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	22.70%
¿Combinación de factores?	17.10%	¿Combinación de factores?	25.30%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

En esta misma tabla 30 se muestra que el no obtener un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente se atribuyó, según los docentes de la UAS, a una combinación de factores entre los que destacó la excesiva exigencia de los criterios aplicados y el insuficiente esfuerzo propio.

c) Por qué se obtiene o no una promoción o recategorización

La tabla 31 muestra que la obtención de una promoción o recategorización en la UAS se debió, según los profesores, al esfuerzo propio.

Tabla 31. Obtención de una promoción o recategorización en la UAS

Éxito en la obtención de una promoción o recategorización		Fracaso en la obtención de una promoción o recategorización	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	45.90%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	26.70%
¿Benevolencia de los evaluadores?	4.10%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	10.70%
¿Favoritismo de las autoridades?	32.40%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	13.30%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	4.10%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	14.70%
¿Combinación de factores?	13.50%	¿Combinación de factores?	34.60%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

Esta misma tabla 31 muestra que para los docentes de las UAS el no haber obtenido una promoción o recategorización pudo deberse a una combinación de factores, principalmente el insuficiente esfuerzo propio.

d) Obtención del perfil Promep

En la UAS se creía que la obtención del perfil Promep se debía principalmente al esfuerzo propio (tabla 32).

Tabla 32. Obtención del perfil Promep en la UAS

Éxito en la obtención del perfil Promep		Fracaso en la no obtención del perfil Promep	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	57.30%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	39.20%
¿Benevolencia de los evaluadores?	5.30%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	5.40%
¿Favoritismo de las autoridades?	12.00%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	17.60%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	9.30%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	16.20%
¿Combinación de factores?	16.00%	¿Combinación de factores?	21.60%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

En esta tabla 32 se muestra también que la no obtención del perfil Promep fue a causa del insuficiente esfuerzo propio.

e) *Obtención del SNI en la UAS*

La obtención del SNI en la UAS se atribuyó principalmente al esfuerzo propio (tabla 33).

Tabla 33. Obtención del SNI en la UAS

Éxito en el ingreso al SNI (en caso de haber ingresado)		Fracaso en el ingreso al SNI	
Preguntas	Porcentaje	Preguntas	Porcentaje
¿Esfuerzo propio?	62.90%	¿Insuficiente esfuerzo propio?	42.30%
¿Benevolencia de los evaluadores?	4.80%	¿Arbitrariedad de los evaluadores?	2.80%
¿Favoritismo de las autoridades?	12.90%	¿Ineficacia del proceso de evaluación?	14.10%
¿Laxitud del proceso de evaluación?	8.10%	¿Excesiva exigencia de los criterios aplicados?	23.90%
¿Combinación de factores?	11.30%	¿Combinación de factores?	16.90%
TOTAL	100.00%	TOTAL	100.00%

Fuente: construcción propia.

En la misma tabla 33 se muestra que el no ingresar al SNI fue resultado, principalmente, del insuficiente esfuerzo propio de los docentes.

Se concluye para esta variable que tanto los docentes de la UAS como los de la UNISON, en general estuvieron de acuerdo en que el esfuerzo propio fue la causa más significativa para: a) la obtención del estímulo al desempeño docente, b) la obtención de un nivel que considera justo en el estímulo, c) la obtención de una promoción o recategorización, d) la obtención del perfil Promep y e) la obtención del SNI. Los fracasos se debieron a una combinación de factores, principalmente por el insuficiente esfuerzo propio.

4.2.2.3 El compromiso entendido como la participación de los académicos en tareas ordinarias y extraordinarias

En la tabla 34 se muestran los resultados de las preguntas acerca del compromiso entendido como la disposición de los académicos para participar en la vida institucional; se muestra la comparación de medias del número de veces en que se realizan las actividades mencionadas en los seis reactivos presentados; para el efecto se empleó la prueba *t* con un nivel de significancia del 5% (bilateral) para comprobar

la hipótesis nula de que los promedios eran semejantes, contra la alternativa de que no existían evidencias suficientes para asegurarlo.

Tabla 34. Comparación de medias para la variable ‘compromiso’ a través de una prueba ‘t’ para muestras independientes

REACTIVOS	Institución	N	Media	Desviación típica	Error típico. de la media	Significancia bilateral	RESULTADO
¿Participar en los órganos colegiados?	UAS	78	4.51	.734	0.083	0.062	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.27	.934	0.098		
¿Participar en reuniones de academia de su disciplina?	UAS	78	4.63	.647	0.073	0.675	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.67	.540	0.057		
¿Elaboración de programas analíticos del plan de estudios?	UAS	77	4.53	.661	0.075	0.851	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.51	.782	0.082		
¿Apoyar el proceso de evaluación del programa educativo por organismos externos?	UAS	78	4.51	.734	0.083	0.511	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.42	1.005	0.106		
¿Participar en comisiones en órganos de representación institucional?	UAS	78	4.37	.870	0.098	0.867	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.35	.931	0.099		
¿Participar en comisiones para atender convocatorias para el acceso a recursos extraordinarios?	UAS	78	4.38	.871	0.099	0.257	Se acepta Ho
	UNISON	88	4.22	1.022	0.109		

Fuente: construcción propia.

Como se observa, todos los indicadores de la variable “compromiso” develaron en promedio valores similares, por lo que se puede inferir que no existían diferencias significativas en el comportamiento de los profesores de la UAS y de la UNISON en cuanto a participación en a) órganos colegiados, b) reuniones de academia, c) la elaboración de programas analíticos del plan de estudios, d) apoyar el proceso de evaluación del programa educativo por organismos externos, e) participación en órganos de representación institucional y f) comisiones para el acceso a recursos extraordinarios.

4.2.2.4 Conclusiones respecto de la dimensión significados implícitos en el comportamiento rutinario de los académicos

En cuanto a la autenticidad/simulación para los académicos de la UNISON el acceso al estímulo al desempeño docente, el tener un nivel justo en el desempeño docente, la obtención de una promoción o recategorización, el perfil Promep y el ingreso al SNI se debió más al esfuerzo propio. El fracaso se atribuyó a una combinación de factores entre los que se destacó el esfuerzo propio.

Lo descrito anteriormente con base en las respuestas, permite dar a conocer que en la búsqueda de estímulos al desempeño por parte de los académicos surgen comportamientos orientados más al logro de beneficios personales que auténticamente relacionados con una superación propia.

Para el caso de los académicos de la UNISON –a diferencia de los de la UAS– se observó que tendieron a una mayor participación en eventos académicos, a la atención a estudiantes, así como a integrarse a comisiones diversas ante organismos externos, pareciera que para lograr un estímulo.

Los académicos de la UNISON se mostraron más dispuestos a colaborar en las tareas que su institución les confirió.

Otra posible mirada es que los profesores de la UNISON tenían una mayor disposición a colaborar en comisiones institucionales, siempre que les representara ganancias secundarias.

Con lo anterior se pudo inferir que los académicos de la UNISON presentaron una mayor participación en tareas institucionales reconocidas por el programa de estímulos, a diferencia de los académicos de la UAS que asumieron diversas tareas pero sólo como parte de su trabajo cotidiano.

En esta dimensión se pudo observar claramente cómo es que el comportamiento maximizador de beneficios estuvo acotado por las instituciones, ya sea por la cultura organizacional de las mismas o por el establecimiento de estructuras organizacionales que facilitaron o impidieron a los profesores maximizar sus utilidades. También se observó cómo fue que la adopción de los estímulos implicó, en

el caso de la UNISON, un cambio organizacional orientado a que los profesores buscaran sus beneficios en los programas de la SES.

4.2.3 Tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario

En esta dimensión las variables fueron; interés/desinterés a) por los estudiantes, b) en la propia superación, c) en la propia superación como colectivo y d) en la propia superación de la institución.

Esta dimensión exploró el esfuerzo de los académicos en orientar sus acciones en beneficio de su desarrollo personal y profesional, en la formación integral de los estudiantes, de su colectivo académico, de la institución y de sus resultados educativos en términos de indicadores de calidad.

Se formularon preguntas, por ejemplo para la primera variable interés/desinterés por los estudiantes, se cuestionó ¿apoya a sus estudiantes que presentan algún problema en tutoría fuera del salón de clases? Las opciones de las respuestas fueron: a) siempre dispuesto, con valor 5, b) generalmente dispuesto, con valor 4, c) depende de si da puntos, con valor 3, d) poco dispuesto, con valor 2 y e) no tengo disposición, con valor 1.

4.2.3.1 Interés/desinterés por los estudiantes

Este apartado se orienta a la disposición de los profesores para atender y encauzar los problemas académicos y de desarrollo personal de sus alumnos en su proceso formativo.

En la tabla 35 se muestran las diferencias de ambas IES respecto al interés/desinterés por los estudiantes; se compararon las medias a través de la prueba **t**. En esta prueba no se encontraron diferencias significativas por parte de los académicos.

En estos resultados las medias fueron muy altas (mayores de 4.5) y homogéneas, es decir, no hubo variaciones en los promedios, lo que pudiera apuntar a que los académicos de ambas instituciones afirman tener un alto interés por los estudiantes.

Tabla 35. Comparación de medias para la variable interés/desinterés por los estudiantes a través de una prueba 't'

REACTIVO	Institución	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Significancia Bilateral	RESULTADO
¿Apoyar a sus estudiantes en sus problemas fuera del salón de clases (Tutorías)?	UAS	78	4.59	0.729	.082	0.916	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.58	0.734	.077		
¿Apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento académico fuera del salón de clases?	UAS	78	4.56	0.594	.067	0.183	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.41	0.847	.089		
¿Apoyar a sus compañeros de carrera al compartirles experiencias y conocimientos?	UAS	78	4.55	0.638	.072	0.477	Se acepta Ho
	UNISON	88	4.48	0.694	.074		
¿Preparar material didáctico innovador para sus tareas de docencia?	UAS	78	4.56	0.594	.067	0.494	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.63	0.629	.067		
¿Ensayar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje para dar una mejor formación a los alumnos?	UAS	78	4.67	0.550	.062	0.701	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.63	0.570	.060		

Fuente: construcción propia.

4.2.3.2 Interés/desinterés por la propia superación

La aspiración de los académicos para ajustarse a la normatividad institucional o a la de programas especiales en la búsqueda de niveles de reconocimiento personal y la obtención de apoyos muestra el interés o desinterés por su propia superación.

En la tabla 36 se muestra que los profesores de la UAS tienen mayor interés por la propia superación que los de la UNISON. Esto se explica a mayor detalle en los siguientes apartados.

Tabla 36. Comparación de medias para la variable interés/desinterés por la propia superación a través de una prueba 't'

REACTIVOS	Institución	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Significancia bilateral	RESULTADO
¿Lograr su promoción a la categoría más alta de la institución?	UAS	76	3.41	0.751	.086	0.000	Se rechaza Ho
	UNISON	90	2.84	0.833	.088		
¿Lograr o mantener en estímulo al desempeño docente en mi institución?	UAS	76	3.42	0.837	.096	0.004	Se rechaza Ho
	UNISON	90	3.06	0.755	.080		
¿Obtener y mantenerme en el perfil Promep?	UAS	74	3.50	0.707	.082	0.010	Se rechaza Ho
	UNISON	89	3.21	0.699	.074		
¿Obtener y mantenerme en nombramiento de investigador nacional por el SNI?	UAS	73	3.40	0.846	.099	0.000	Se rechaza Ho
	UNISON	74	2.78	1.010	.117		

Fuente: construcción propia.

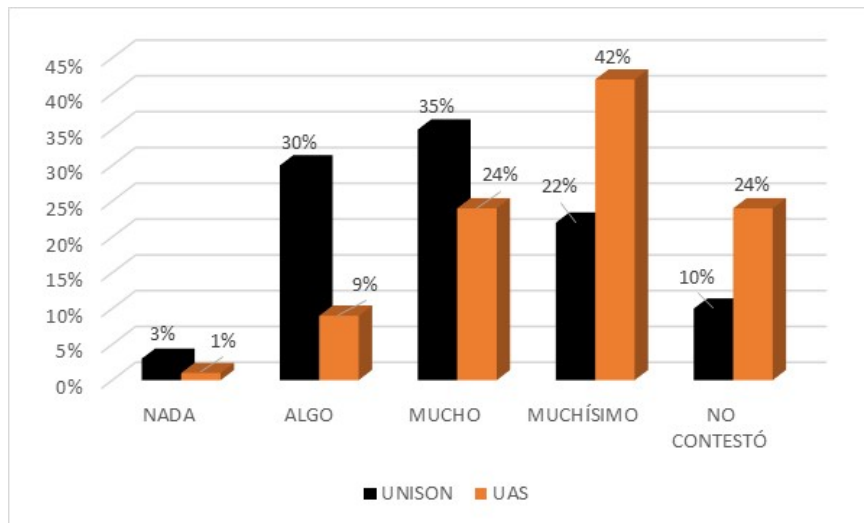
Logro de su promoción a la categoría más alta de la institución

En cuanto al interés por la propia superación se encontró que los académicos de la UAS desean en mayor medida su promoción a la categoría más alta de la institución que los de la UNISON.

La gráfica 19 permite mostrar en detalle el interés de los académicos de ambas IES. De acuerdo con esta figura los académicos de la UAS lograron mayor puntaje en sus aspiraciones por superarse personalmente y alcanzar la más alta categoría; en cambio, entre los académicos de la UNISON sus respuestas se distribuyeron en menor proporción en los valores disponibles.

Tal circunstancia sugiere que el profesor de la UAS tiene más opciones de mejora disponibles porque prefirió actuar en el aula y otros ámbitos de su labor en función de las políticas de incentivos o de estímulos.

Gráfica 19. Lograr su promoción a la categoría más alta en la institución

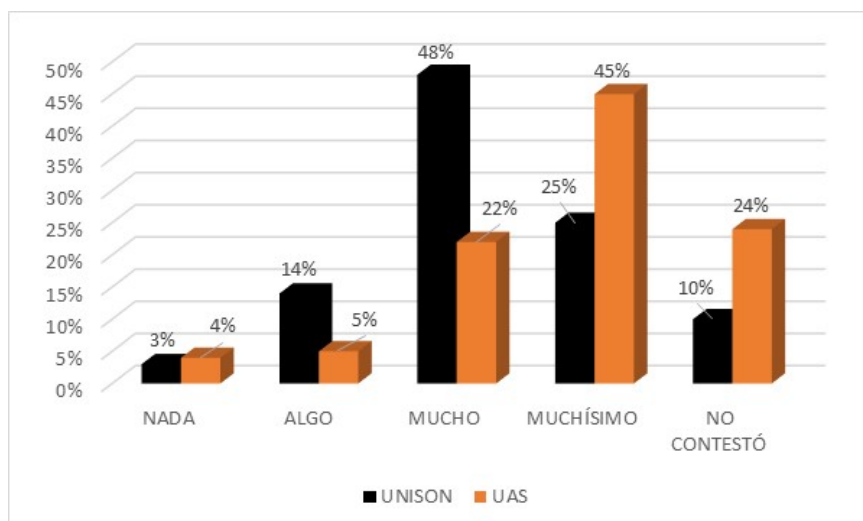


Fuente: construcción propia.

Logro o mantener el estímulo al desempeño docente en su institución

En la gráfica 20 se muestra que los académicos de la UAS alcanzaron mayor puntaje por lograr o mantener su participación en el programa de estímulos; en cambio, en sus respuestas los académicos de la UNISON tendieron a distribuirse en los valores disponibles, en este sentido fueron los académicos de la UAS quienes aspiraron a realizar mayores esfuerzos para lograr la superación y calificar en el programa de estímulos.

Gráfica 20. Lograr o mantener el estímulo al desempeño docente en su institución



Fuente: construcción propia.

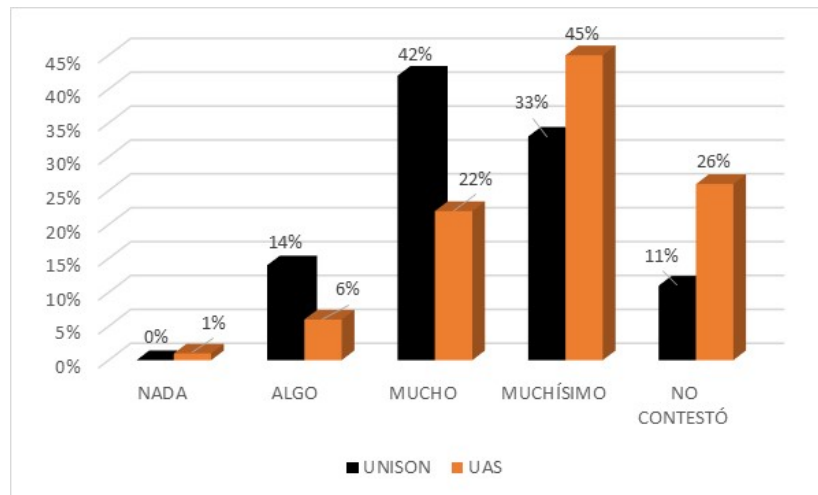
La distribución muestra que en realidad no es posible demostrar estadísticamente las diferencias.

Se observa además que en las respuestas, el 45% de los profesores de la UAS eligieron el valor de 4 mientras que esta opción sólo fue seleccionada por el 25% de los PTC de la UNISON.

Obtener y mantener el perfil Promep

De acuerdo con la gráfica 21 los académicos de la UAS presentaron mayor interés por obtener y mantener el perfil Promep; en sí, fue más recurrente entre los académicos de esta institución tal comportamiento a fin de lograr su meta, lo que sugiere la existencia de una motivación de superación constante.

Gráfica 21. Obtener y mantenerse en el perfil Promep

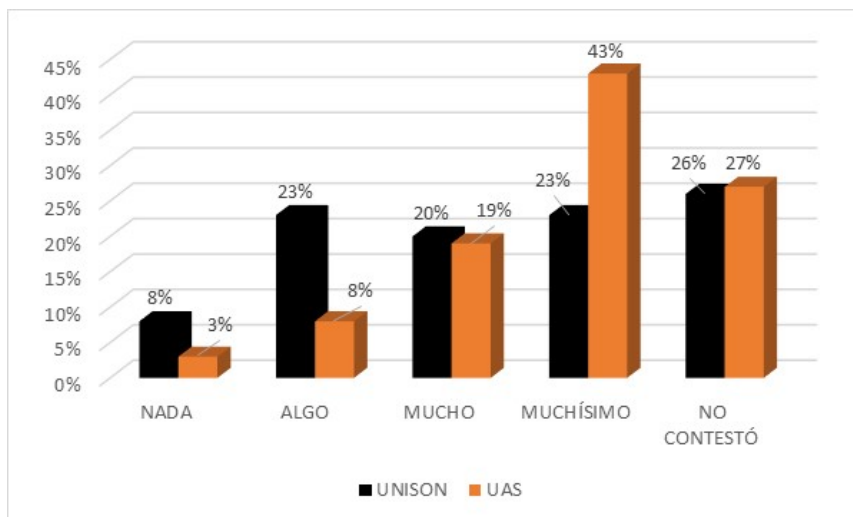


Fuente: construcción propia.

Obtener y mantener el nombramiento de investigador nacional por el SNI

En la gráfica 22 se muestra que los académicos de la UAS presentaron mayor interés por lograr el ingreso al SNI, de acuerdo con puntuaciones altas en dicho valor; en cambio en los académicos de la UNISON su interés es menos frecuente, ello indica que los académicos de la UAS recurren a este comportamiento para su propia superación.

Gráfica 22. Obtener y mantenerse en nombramiento de investigador nacional por el SNI



Fuente: construcción propia.

4.2.3.3 Interés/desinterés en la superación como colectivo

En cuanto a la preocupación por la superación colectiva del personal académico de la institución se encontró que son más los académicos de la UAS quienes respondieron con mayor interés que todos los PTC logran el perfil Promep y el SNI, que los de la UNISON (tabla 37).

Tabla 37. Interés/desinterés por la superación como colectivo

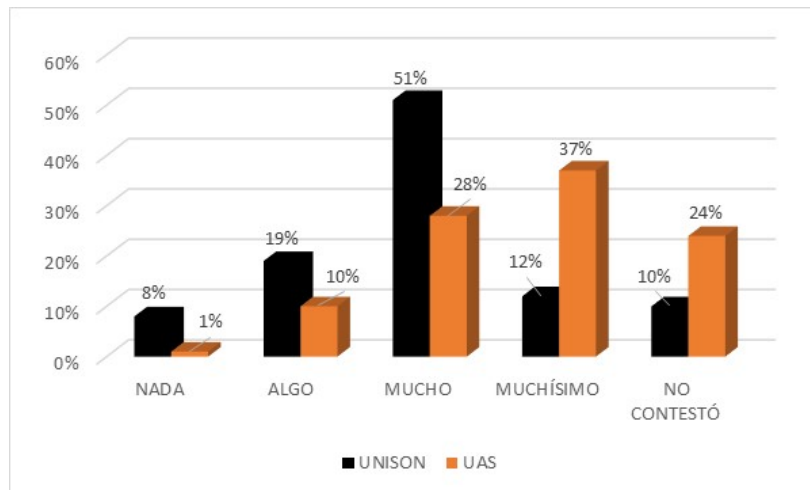
REACTIVOS	Institución	N	Medi a	Desviación típica	Error típico de la media	Significanci a bilateral	RESULTADO
¿Que todos los PTC de mi institución logren y se mantengan en el perfil Promep?	UAS	76	3.33	.755	.087	.000	Se rechaza Ho
	UNISON	90	2.74	.801	.084		
¿Que la mayoría de los PTC de mi institución puedan acceder y mantenerse en el SNI?	UAS	76	3.34	.841	.097	.000	Se rechaza Ho
	UNISON	88	2.70	.873	.093		

Fuente: construcción propia.

Deseo de que todos los PTC de la institución logren y se mantengan en el perfil Promep

La gráfica 23 muestra que los PTC de la UAS obtuvieron menores frecuencias en relación con que el deseo colectivo del logro del perfil Promep, pero refleja un mayor interés en que la institución logre y se mantenga en el perfil Promep, hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep).

Gráfica 23. Deseo de que todos los PTC de la institución logren y se mantengan en el perfil Promep

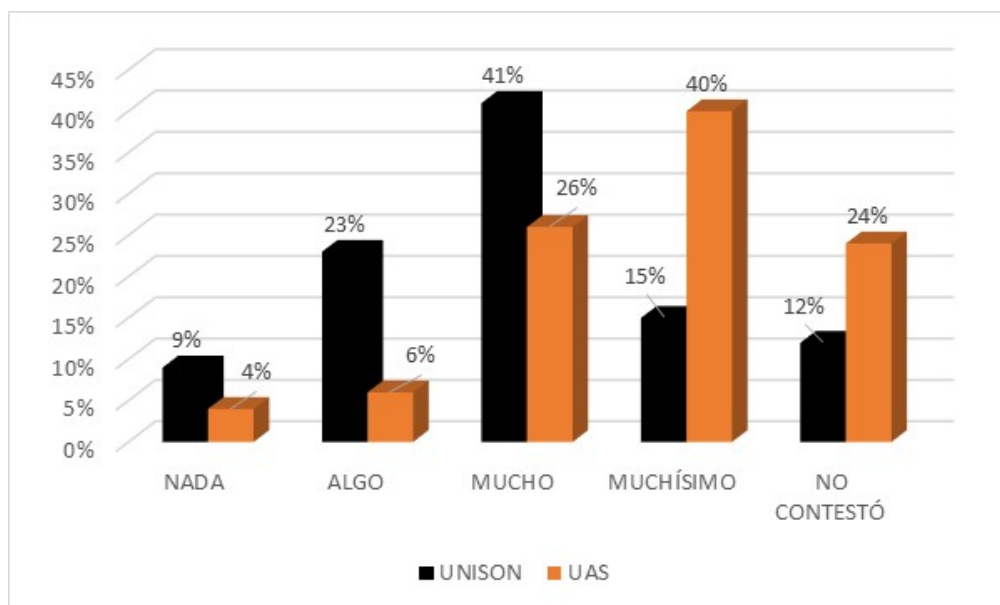


Fuente: construcción propia.

Deseo de que la mayoría de los PTC de la institución accedan y se mantengan en el SNI

Por otro lado, la mayor puntuación en el valor dispuesto la obtuvieron los PTC de la UAS en relación con el deseo de que la mayoría de ellos accedieran y se mantuvieran en el SNI (gráfica 24).

Gráfica 24. Deseo de que la mayoría de los PTC de la institución accedan y se mantengan en el SNI



Fuente: construcción propia.

4.2.3.4 Interés/desinterés en la superación de la institución

Todos los indicadores de la motivación de los académicos para colaborar en la mejora de los indicadores de desempeño mostraron, en promedio, valores similares por lo que no existen diferencias significativas en los profesores de la UAS y de la UNISON en cuanto a su deseo de que su institución se supere (tabla 38).

Tabla 38. Comparación de medias para la variable interés por la superación de la institución

REACTIVOS	Institución	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Significancia bilateral	RESULTADO
Que mi institución sea reconocida por la calidad de sus egresados	UAS	77	3.75	0.463	.053	.056	Se acepta Ho
	UNISON	90	3.59	0.616	.065		
Que mi institución sea reconocida por la transparencia en el manejo de la información	UAS	78	3.71	0.486	.055	.226	Se acepta Ho
	UNISON	90	3.60	0.614	.065		
Que mi institución sea reconocida por la calidad y pertinencia de sus investigaciones	UAS	78	3.74	0.521	.059	.078	Se acepta Ho
	UNISON	90	3.59	0.598	.063		
Que mi institución sea reconocida por la calidad de sus actividades culturales	UAS	78	3.58	0.675	.076	.330	Se acepta Ho
	UNISON	90	3.48	0.640	.067		
Que mi institución sea reconocida por sus aportaciones a la solución de problemas de la zona de influencia de la Universidad	UAS	76	3.75	0.493	.057	.164	Se acepta Ho
	UNISON	90	3.63	0.570	.060		
La eficiencia terminal (de egreso) de la institución	UAS	78	4.54	1.053	.119	.804	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.58	0.994	.105		
La eficiencia terminal (de egreso) de la carrera en la que participa	UAS	77	4.68	0.880	.100	.302	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.80	0.674	.071		
La eficiencia de titulación de la institución	UAS	77	4.52	1.021	.116	.932	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.51	1.067	.113		
La eficiencia de titulación de la carrera en la que participa	UAS	78	4.60	1.011	.114	.118	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.81	0.701	.074		
Los Índices de reprobación de la institución	UAS	78	4.47	1.125	.127	.693	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.54	1.001	.106		
Los Índices de reprobación de la carrera en la que participa	UAS	78	4.58	1.051	.119	.073	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.81	0.598	.063		
Los índices de rezago de la institución	UAS	78	4.53	0.977	.111	.504	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.42	1.126	.119		
Los índices de rezago de la carrera en la que participa	UAS	77	4.64	0.887	.101	.379	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.74	0.696	.073		
La acreditación de todos los PE en su institución	UAS	78	4.68	0.830	.094	.381	Se acepta Ho
	UNISON	89	4.56	0.891	.094		
La acreditación de la carrera en la que participa	UAS	78	4.72	0.820	.093	.753	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.76	0.724	.076		
Los índices de inasistencia a clases en la carrera en que participa	UAS	78	4.71	0.775	.088	.594	Se acepta Ho
	UNISON	90	4.77	0.720	.076		

Fuente: construcción propia.

4.2.3.5 Conclusión sobre las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario

En cuanto a las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario los profesores de la UAS buscan más entrar al Promep y obtener la máxima categoría que los de la

UNISON; los de la UNISON tienen un mayor interés por entrar al SNI y buscan lograrlo. Sin embargo, no existen diferencias significativas en los profesores de la UAS y de la UNISON en cuanto al interés de que su institución sea reconocida por la calidad de sus egresados.

Desde el neoinstitucionalismo el resultado de esto es la lucha entre los intereses de los profesores que como agentes buscan maximizar sus beneficios, los intereses de la misma universidad y las restricciones de la SES.

4.2.4 Cuarta dimensión: impacto en los indicadores de productividad académica

Para una cuarta dimensión las variables comprendieron a) productividad de los PTC, b) su habilitación reciente y c) el logro de beneficios.

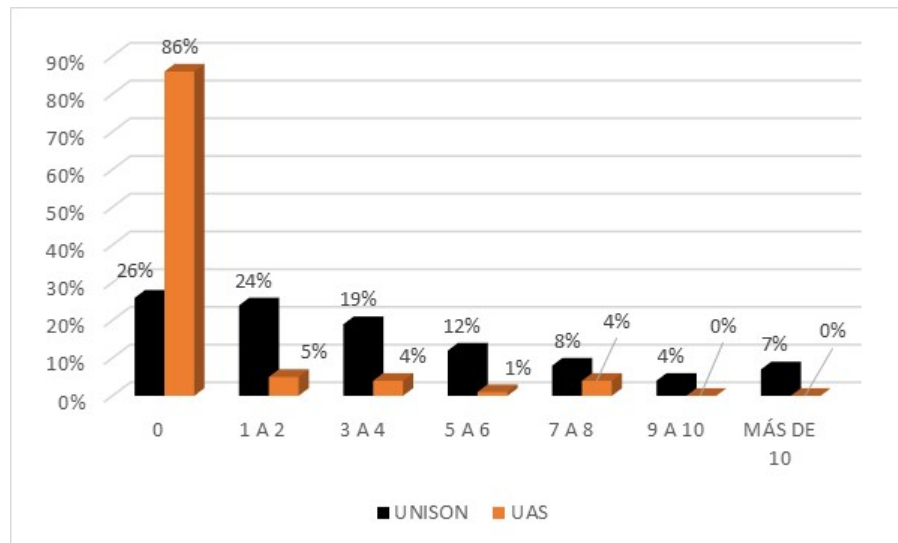
4.2.4.1 Productividad de los académicos

A continuación se presenta el análisis respecto de los productos académicos durante los últimos 10 años de los PTC de ambas universidades.

Publicaciones de circulación internacional

La gráfica 25 muestra que los académicos de la UNISON realizaron, en mayor porcentaje, en los últimos diez años, más publicaciones de circulación internacional.

Gráfica 25. Publicaciones en revistas de circulación internacional en los últimos 10 años

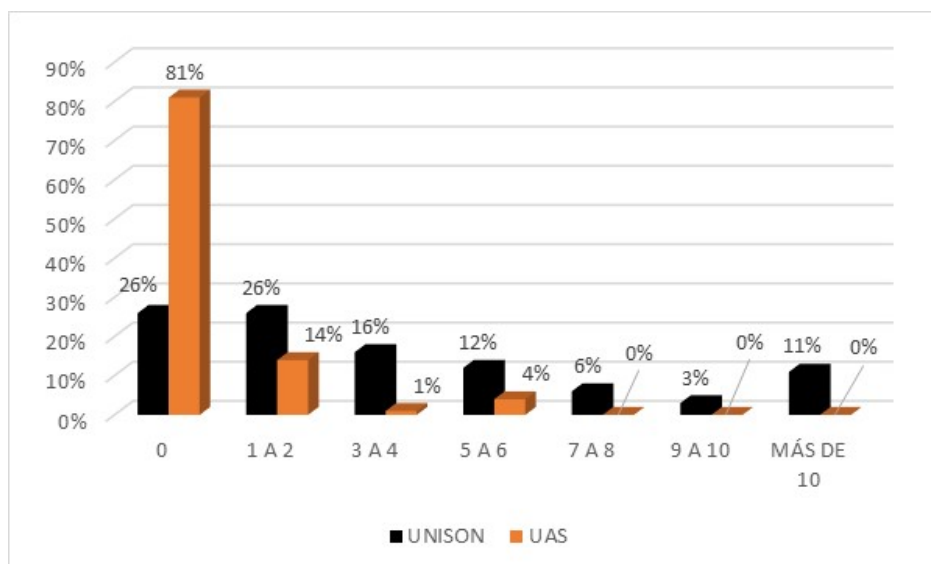


Fuente: construcción propia.

Publicaciones en revistas de circulación nacional

Los académicos de la UNISON realizaron, en mayor porcentaje, en los últimos diez años, publicaciones de circulación nacional (gráfica 26).

Gráfica 26. Publicaciones en revistas de circulación nacional en los últimos 10 años

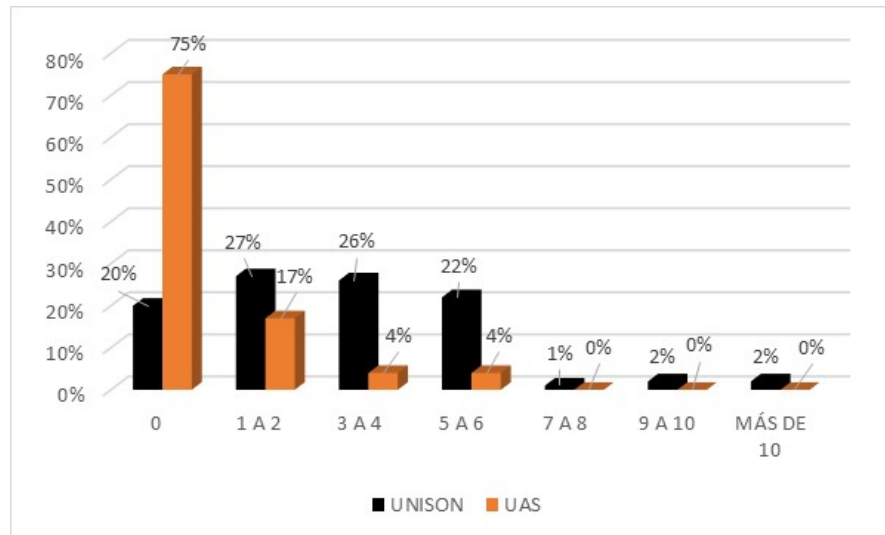


Fuente: construcción propia.

Publicaciones en revistas de circulación local

La gráfica de la gráfica 27 muestra que los académicos de la UNISON realizaron, en mayor porcentaje, en los últimos 10 años, publicaciones de circulación local.

Gráfica 27. Revistas de circulación local

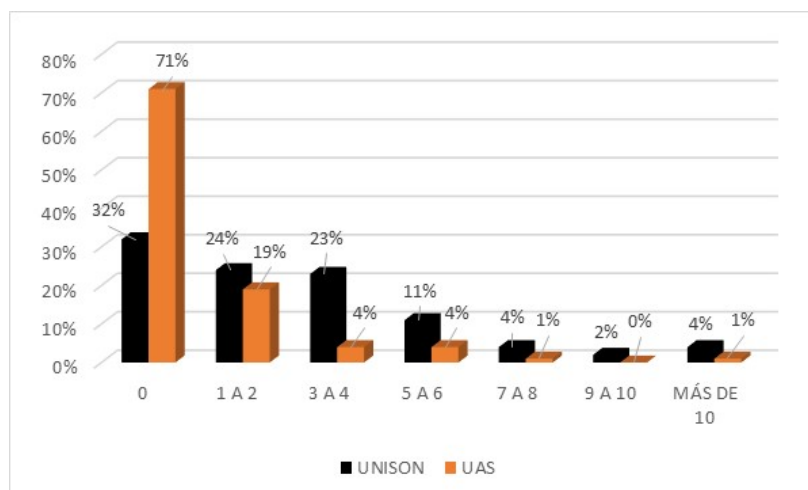


Fuente: construcción propia.

Publicaciones en revistas de circulación institucional

Los académicos de la UNISON realizaron, en mayor porcentaje, en los últimos diez años, publicaciones de circulación institucional (gráfica 28).

Gráfica 28. Revistas de circulación institucional

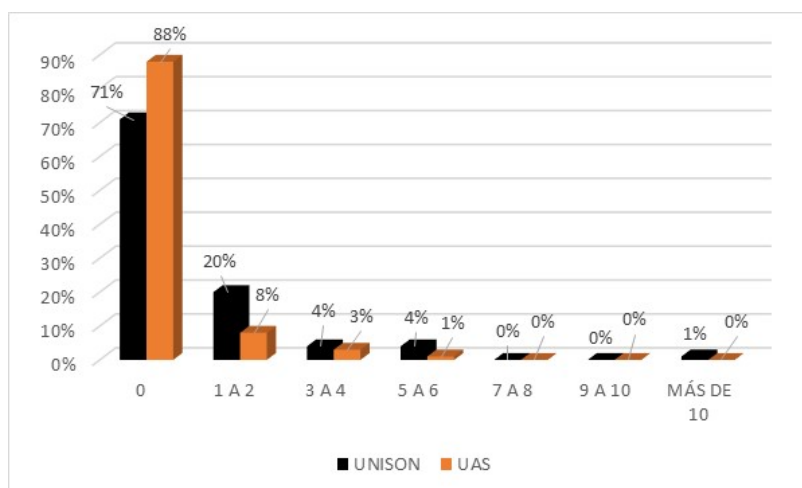


Fuente: construcción propia.

Publicaciones en libros de texto

La gráfica 29 muestra que los académicos de la UNISON realizaron, en mayor porcentaje, en los últimos 10 años, publicaciones en libros de texto.

Gráfica 29. Publicaciones en libros de texto

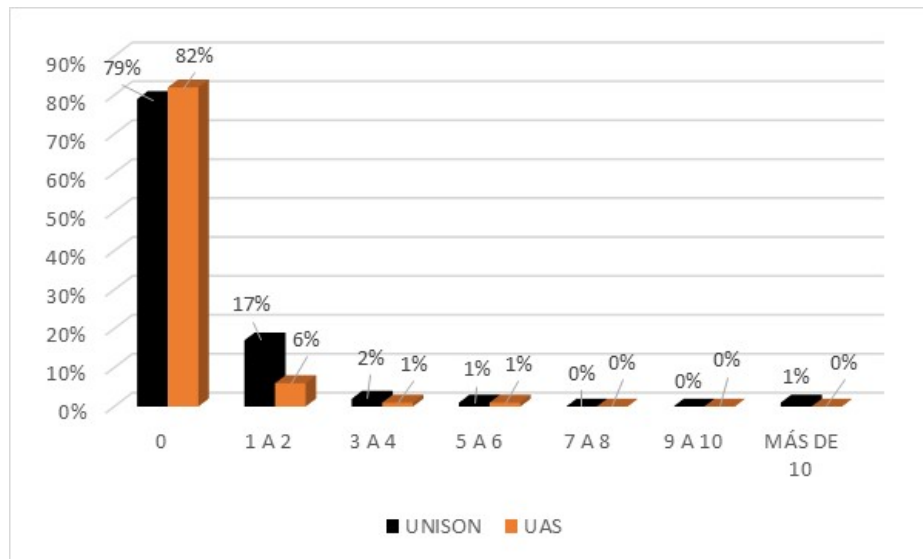


Fuente: construcción propia.

Publicaciones en libros científicos

Los académicos de la UNISON realizaron, en mayor porcentaje, en los últimos diez años, publicaciones en libros científicos (gráfica 30).

Gráfica 30. Publicaciones en libros científicos

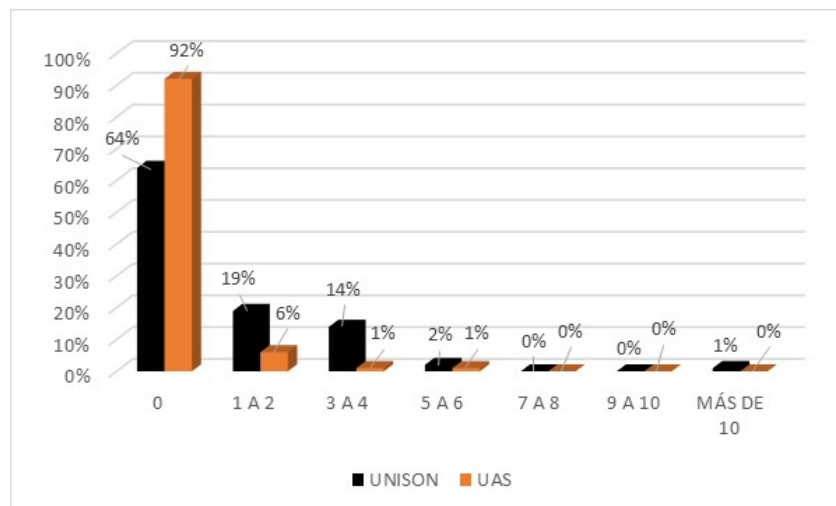


Fuente: construcción propia.

Publicaciones en capítulos de libro

La gráfica 31 muestra que los académicos de la UNISON realizaron, en mayor porcentaje, en los últimos 10 años, publicaciones en capítulos de libro.

Gráfica 31. Publicaciones en capítulos de libro

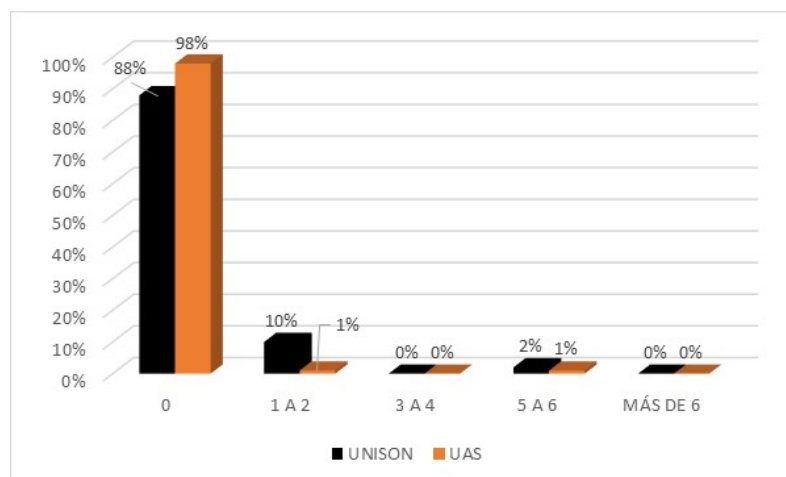


Fuente: construcción propia.

Número de patentes

La gráfica 32 muestra que los académicos de la UNISON realizaron patentes en mayor porcentaje, en los últimos diez años.

Gráfica 32. Número de patentes

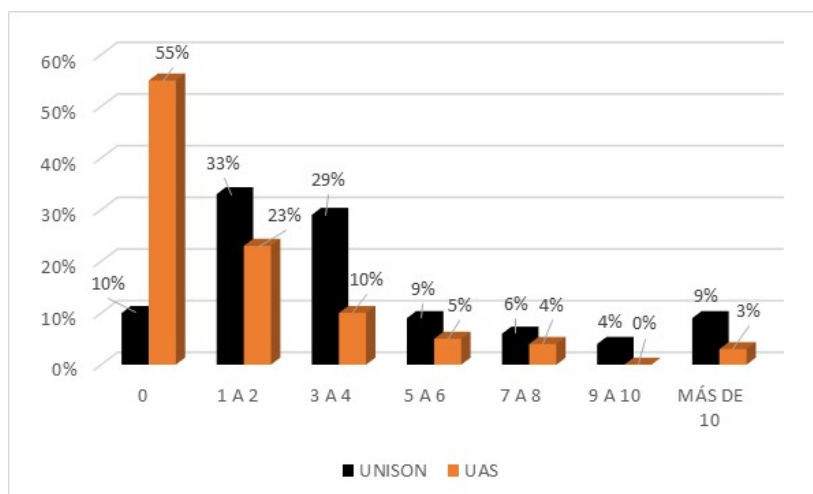


Fuente: construcción propia.

Dirección de proyectos de investigación

Los académicos de la UNISON dirigieron en mayor porcentaje proyectos de investigación, en los últimos diez años (gráfica 33).

Gráfica 33. Dirección de proyectos de investigación

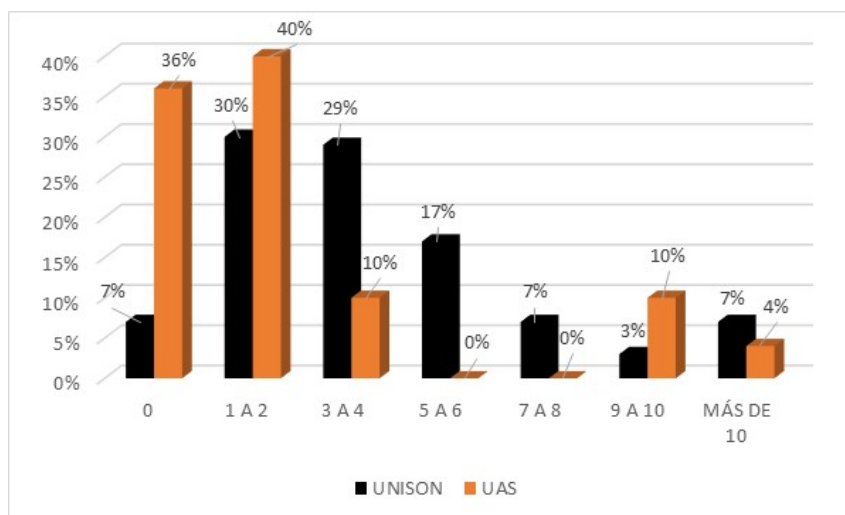


Fuente: construcción propia.

Proyectos en los que colabora

La gráfica 34 muestra que los académicos de la UNISON colaboraron, en mayor porcentaje, en los últimos diez años, en proyectos de investigación.

Gráfica 34. Participación en proyectos de investigación

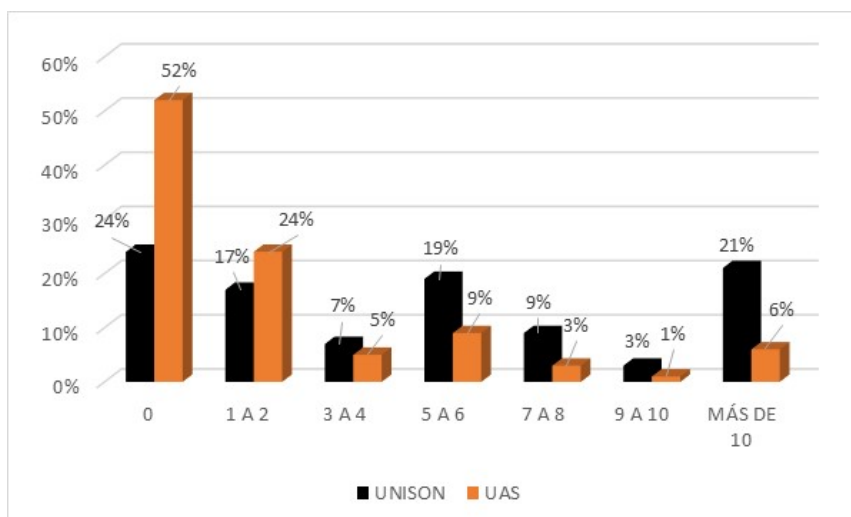


Fuente: construcción propia.

Número de tesis de licenciatura

Los académicos de la UNISON dirigieron en mayor número de tesis de licenciatura, en los últimos diez años (gráfica 35).

Gráfica 35. Número de tesis de licenciatura

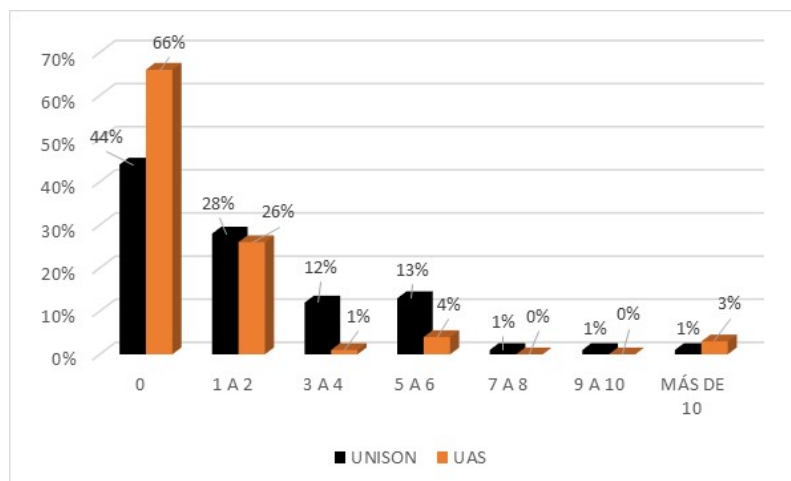


Fuente: construcción propia.

Número de tesis de maestría

La gráfica 36 muestra que los académicos de la UNISON dirigieron en mayor porcentaje tesis de maestría, en los últimos diez años.

Gráfica 36. Número de tesis de maestría

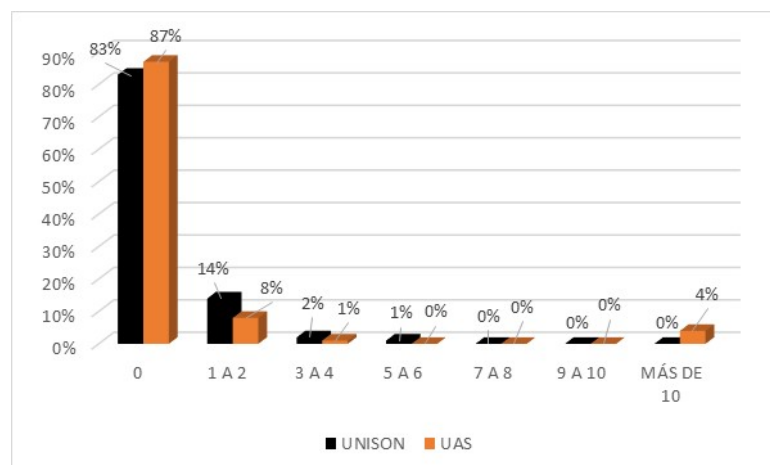


Fuente: construcción propia.

Número de tesis de doctorado

Los académicos de ambas instituciones dirigieron un similar porcentaje de tesis de doctorado, en los últimos diez años (gráfica 37).

Gráfica 37. Número de tesis de doctorado



Fuente: construcción propia.

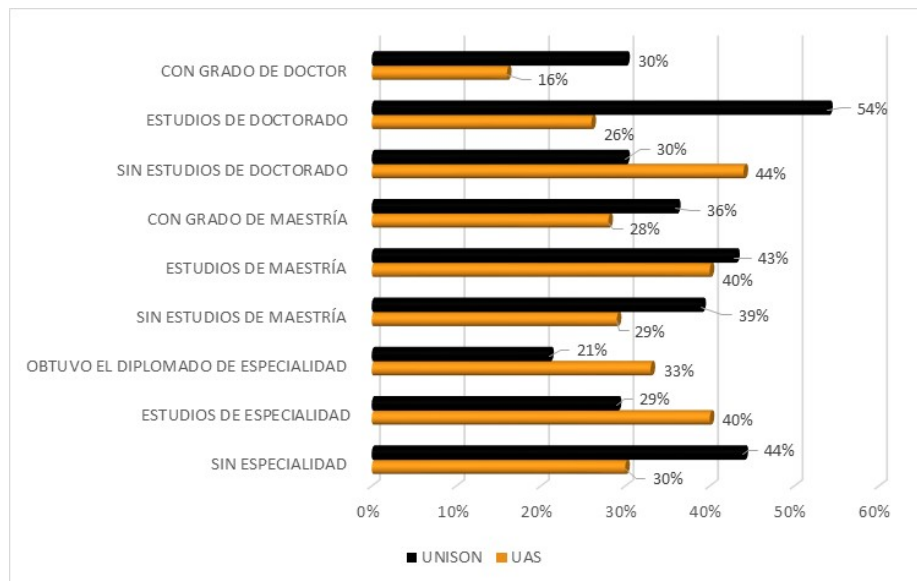
La gráfica 37 muestra que para el periodo que abarcó la investigación, fue mayor la proporción del número de tesis dirigidas en doctorado por los académicos de la UAS, como se aprecia en la opción de más de diez. La dirección de tesis de doctorado en los académicos de la UAS recibió una mayor atención a diferencia de los académicos de la UNISON donde la producción fue menor.

4.2.4.2 Habilitación reciente de los PTC

Estudios recientes

Como lo muestra la gráfica 38, para el periodo en que se realizó la investigación, fue mayor el número de académicos de la UNISON que se habilitaron en estudios de posgrado y obtuvieron el grado, ya sea de maestría o de doctorado.

Gráfica 38. Estudios recientes de los PTC

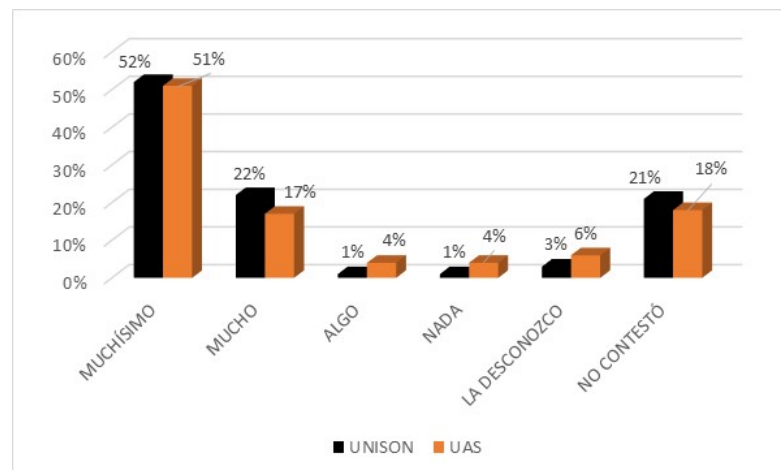


Fuente: construcción propia.

Relación de estudios de especialización con el programa que atienden los PTC

La gráfica 39 muestra que los académicos de la UNISON realizaron estudios de especialización más relacionados con el perfil disciplinario de la carrera en la que participan.

Gráfica 39. Relación de estudios de especialización de los PTC con la carrera en que participa

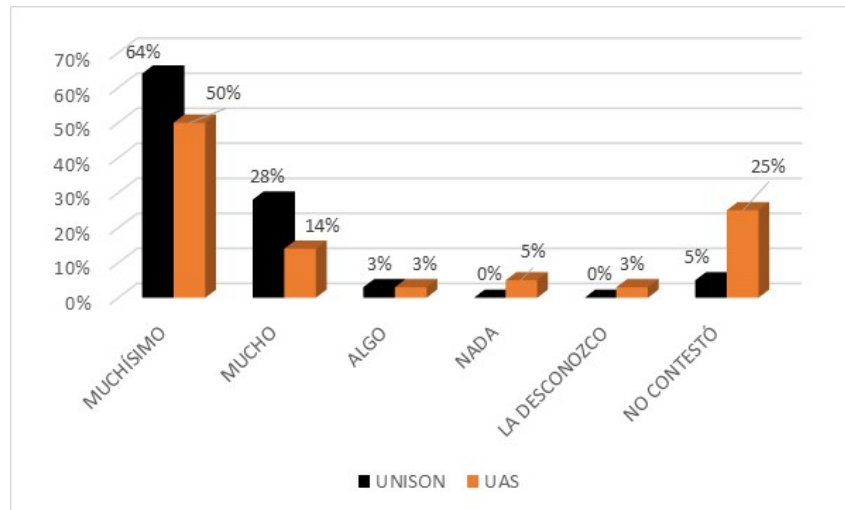


Fuente: construcción propia.

Relación de estudios de maestría con el programa que atienden los PTC

La gráfica 40 muestra que la UNISON presentó mayor relación de los estudios de maestría con la carrera en la que participaban los académicos.

Gráfica 40. Relación de estudios de maestría de los PTC con la carrera en que participa

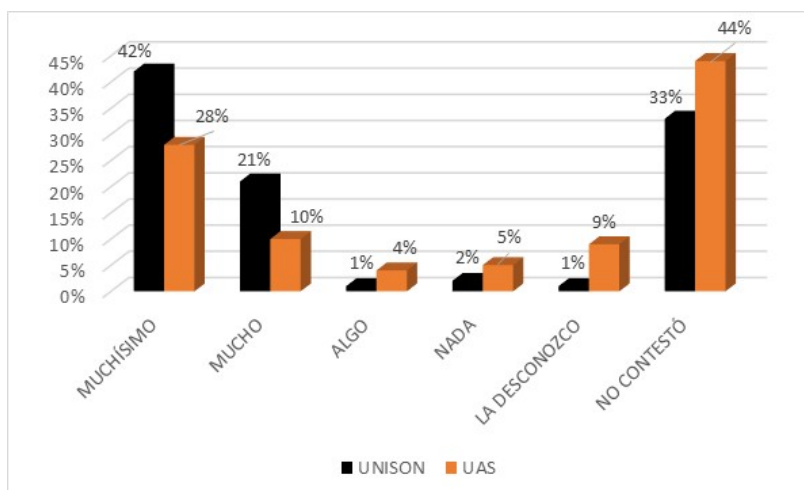


Fuente: construcción propia.

Relación de estudios de doctorado con el programa que atienden los PTC

La UNISON presentó mayor relación de los estudios de doctorado con la carrera en la que participaban los académicos (gráfica 41).

Gráfica 41. Relación de estudios de doctorado de los PTC con la carrera en que participa

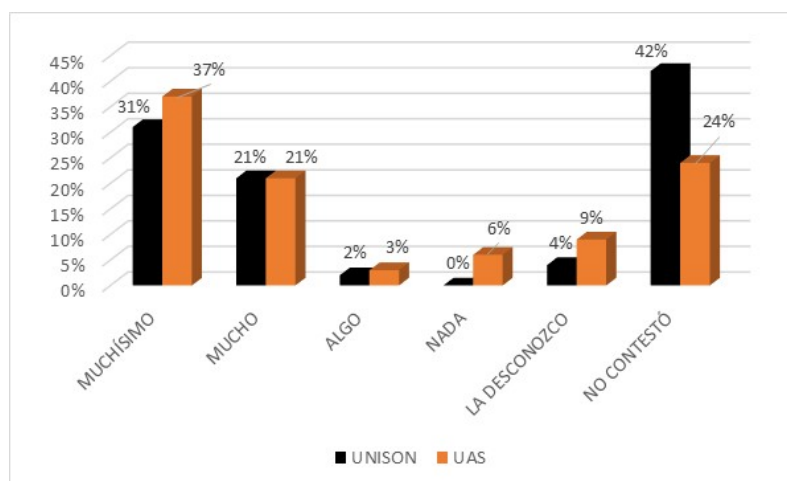


Fuente: construcción propia.

Relación de estudios de especialización con programas y proyectos de la institución

La gráfica 42 muestra que la UNISON presentó mayor relación de los estudios de estudios de especialización con programas y proyectos de la institución.

Gráfica 42. Relación de estudios de especialización con programas y proyectos de la institución

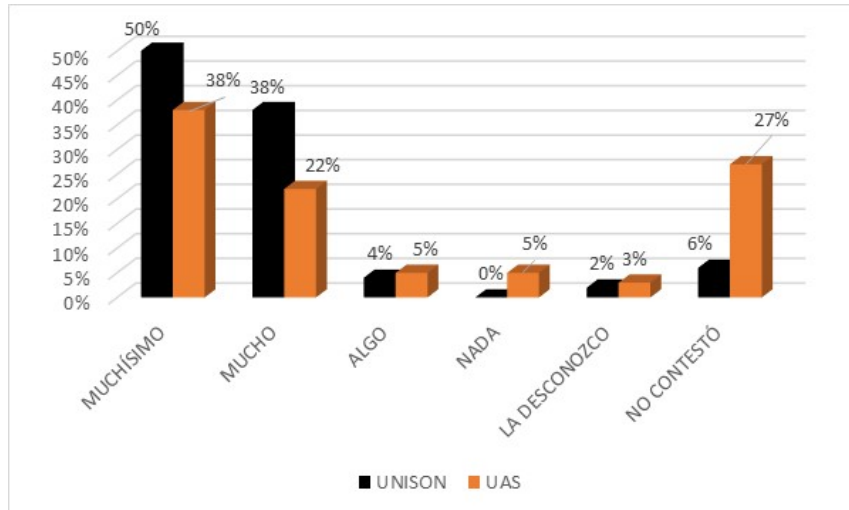


Fuente: construcción propia.

Relación de estudios de maestría con programas y proyectos de la institución

La UNISON presentó mayor relación de los estudios de maestría con programas y proyectos de la institución (gráfica 43).

Gráfica 43. Relación de estudios de maestría con programas y proyectos de la institución

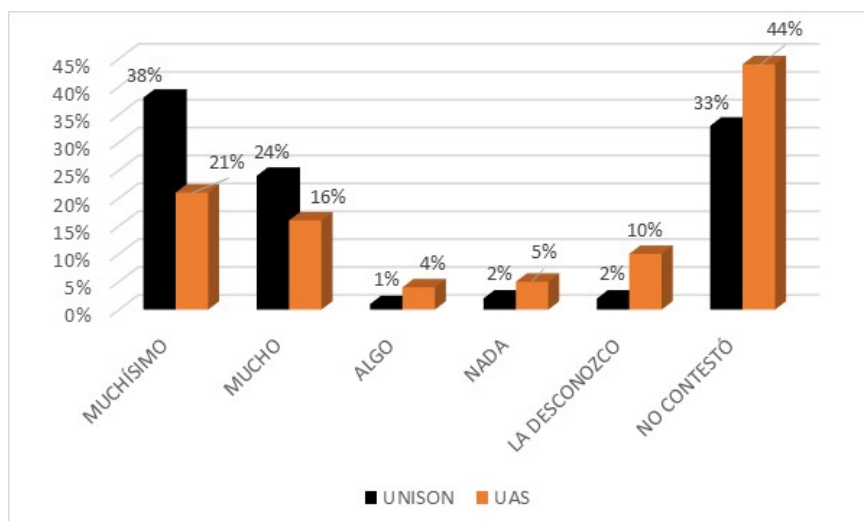


Fuente: construcción propia.

Relación de estudios de doctorado con programas y proyectos de la institución

La gráfica 44 muestra que la UNISON presentó mayor relación de los estudios de doctorado con programas y proyectos de la institución.

Gráfica 44. Relación de estudios de doctorado con programas y proyectos de la institución



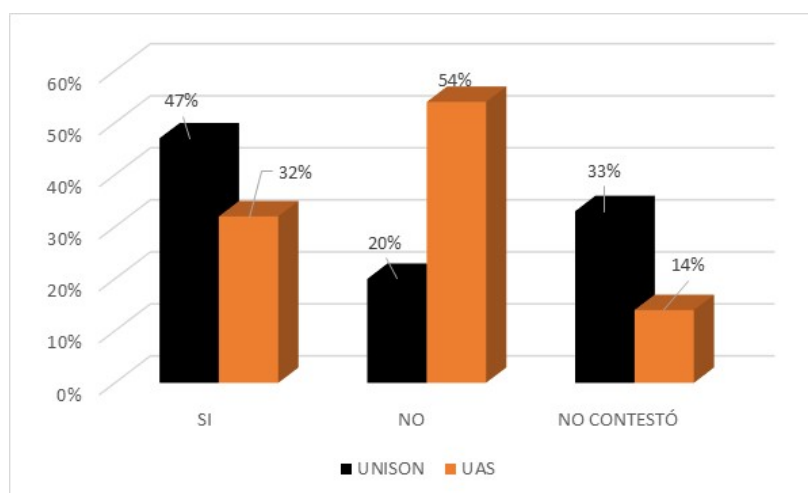
Fuente: construcción propia.

4.2.4.3 Logro de beneficios

Acceso a sistemas de becas o estímulos

La gráfica 45 muestra que los académicos de la UNISON habían disfrutado más becas a la carrera docente o algo similar, lo que indica una mayor dedicación de los académicos de esta institución por mostrar logros con base en el desempeño académico.

Gráfica 45. Ha disfrutado o disfruta alguna beca a la carrera docente o similar

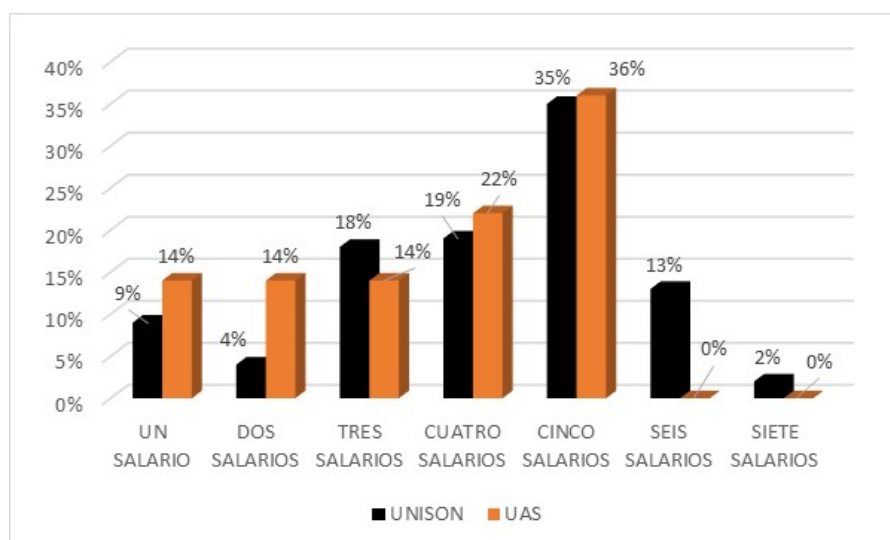


Fuente: construcción propia.

La gráfica 46 muestra que la puntuación más alta respecto al nivel y número de salarios la obtuvieron los académicos de la UNISON. Este comportamiento señala la persistencia de los académicos de esta institución por lograr un mayor desempeño académico y, por lo tanto, el reconocimiento a su esfuerzo, a diferencia de los académicos de la UAS cuyos resultados fueron menores.

Casi el 30% de los académicos de la UAS obtuvieron estímulos de uno o dos salarios mínimos; otro 35% obtuvo estímulos de 3 a 4 salarios mínimos y el restante 35% obtuvo un estímulo de 5 salarios mínimos. En el caso de la UNISON los estímulos menores se otorgaron a 13% de los profesores; 38% recibió entre 3 y 4 salarios mínimos; 35% cinco salarios mínimos y el 15% recibió entre 6 y 7 salarios mínimos (gráfica 46).

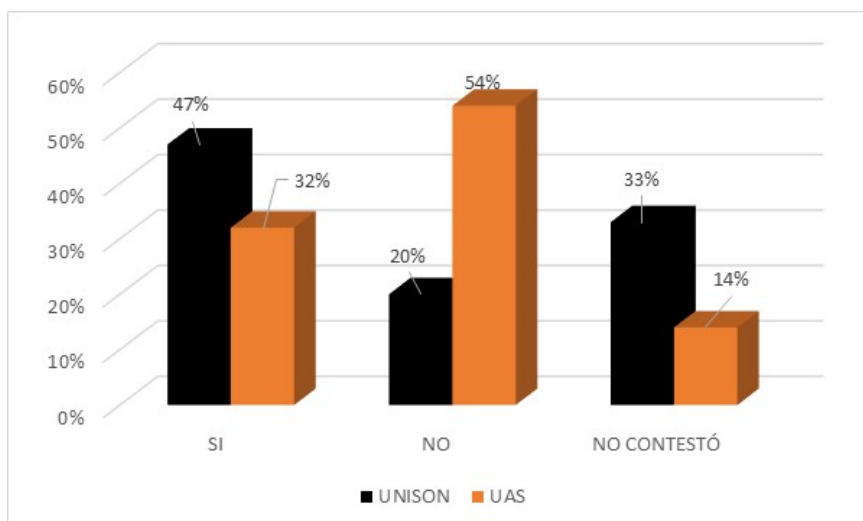
Gráfica 46. Nivel y salarios logrados por académicos de la UAS y la UNISON



Fuente: construcción propia.

La gráfica 47 muestra que las mayores puntuaciones respecto al disfrute de beca para estudios de posgrado la obtuvieron los PTC de la UNISON. Esto confirma mejores oportunidades de becas para realizar estudios de posgrado en los académicos de esta institución.

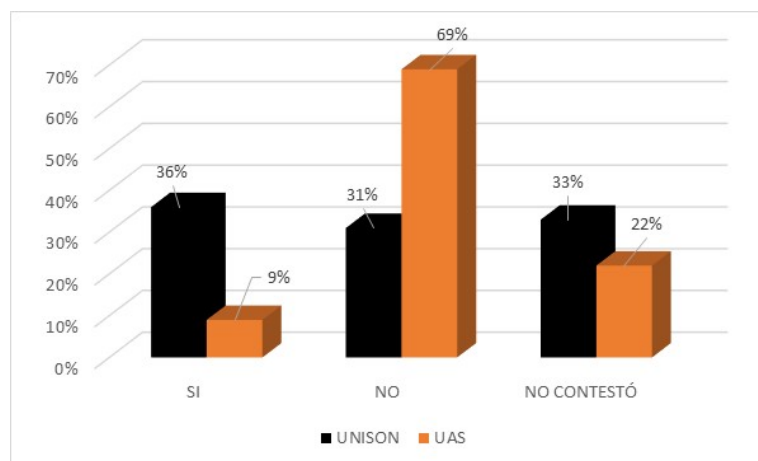
Gráfica 47. Han disfrutado o disfrutan alguna beca de posgrado



Fuente: construcción propia.

La gráfica 48 muestra mayores puntuaciones de los académicos de la UNISON respecto del disfrute de la beca Promep como nuevo PTC. Lo que indica que el reconocimiento y, por tanto, la permanencia de más profesores de esta institución son contratados definitivamente, ya sea por contar con estudios de posgrado o por su desarrollo en la investigación.

Gráfica 48. Han disfrutado o disfrutan de beca Promep como nuevo PTC

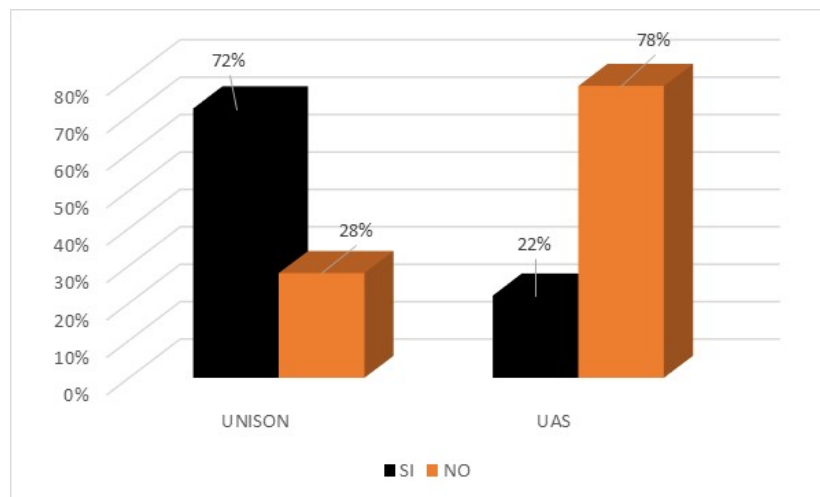


Fuente: construcción propia.

Los académicos de la UNISON obtuvieron las mayores puntuaciones en relación con haber disfrutado o si disfrutan el estímulo al perfil Promep. El

reconocimiento al perfil Promep era ya una característica recurrente en los académicos de esta institución (gráfica 49).

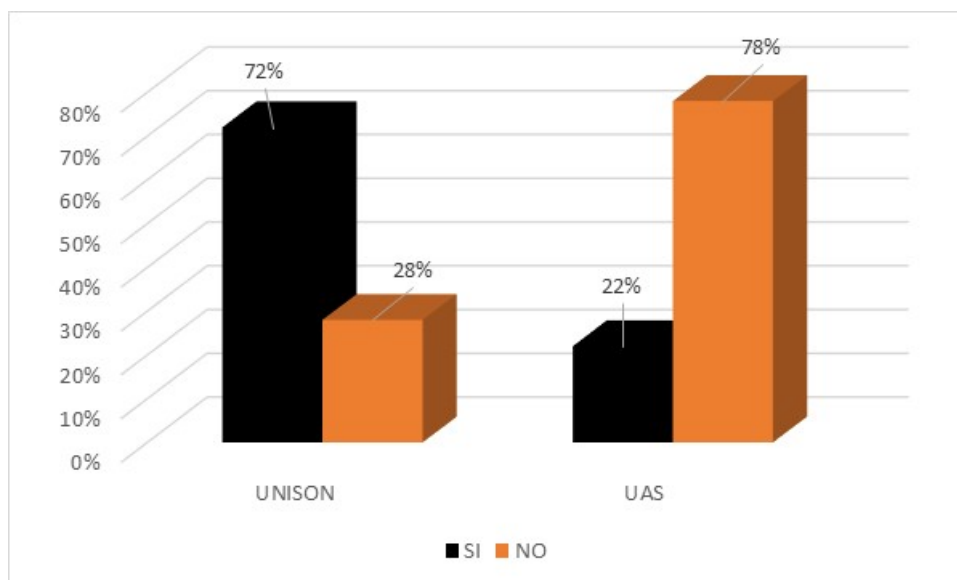
Gráfica 49. Han disfrutado o disfrutaban el estímulo al perfil Promep



Fuente: construcción propia.

Como se muestra en la gráfica 50, fueron más las puntuaciones afirmativas logradas por los académicos de la UNISON, en relación a si han disfrutado de beca como exbecarios.

Gráfica 50. Han disfrutado o disfrutaban beca como exbecarios



Fuente: construcción propia.

4.2.4.4 Conclusiones respecto de la dimensión impacto en los indicadores institucionales de calidad en los docentes de la UAS y la UNISON

Para la cuarta dimensión, las variables fueron: mejora de los indicadores de productividad de la producción académica de los PTC, habilitación reciente y logro de beneficios.

Los programas de estímulo implementados por la SES y al interior de las instituciones para el logro de indicadores de calidad y en beneficio del personal académico, según este estudio se puede decir que transformaron la cultura organizacional. Tal es el caso de la UNISON que en su historia realizó ajustes a sus políticas para adaptarse a las nuevas reglas, mientras que en la UAS sus profesores analizaron los costos de las transacciones y se mantuvieron exclusivamente en actividades que nos les representara mucho esfuerzo.

En conclusión, en cuanto a la mejora de los indicadores de calidad, productividad académica de los PTC, habilitación reciente y logro de beneficios, se encontró que los profesores de la UNISON buscaron más los beneficios del Promep y, por lo tanto, se aplicaron en publicaciones que les redituó mejores puntuaciones que a los académicos de la UAS.

4.3 La entrevista

Para obtener una opinión que complementara la información obtenida a través de la encuesta, se decidió emplear la técnica de la entrevista a informantes clave que pudiesen aportar experiencias relacionadas con los programas de estímulos en ambas IES. Participaron tres informantes por institución; en el caso de la UAS se entrevistó a dos profesores investigadores y al Secretario Académico de la zona sur (Mazatlán). La participación de los profesores investigadores se sustentó en el reconocimiento de su experiencia previa en cargos como directores de facultades, y por el conocimiento de los logros de los académicos en su trayectoria, además de su presencia en órganos colegiados donde se instituyó el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA).

En la UNISON participó el responsable de la Coordinación del Programa de Estímulos, autoridad que conocía las reformas aplicadas al programa desde su implementación, y también había participado en asesoría a los académicos, haciendo extensivas las reglas de operación de dicho programa.

En cuanto a los investigadores se entrevistó a dos jefes de División, quienes difundieron la información que debían considerar los académicos para mejorar los indicadores en el programa educativo y, desde luego, en la institución.

En ambas instituciones se solicitó a los entrevistados su opinión sobre los programas de estímulos, el peso que los académicos le daban a ciertas actividades con tal de obtener la beca al desempeño, si participaban los investigadores en el programa de estímulos, las mejoras en la investigación y si habían realizado ajustes al PEDPA.

Se encontraron diferencias en ambas IES, en este caso la respuesta a las políticas sociales de educación superior.

Categorías de análisis

Al analizar las respuestas se obtuvieron las siguientes categorías: a) rechazo al reconocimiento del efecto de los estímulos (autoafirmación), b) proceso de

habitación, c) reconocimiento de comportamientos maximizadores de beneficios (CMB) en los demás académicos, d) sustento del programa de estímulos, e) vinculación de CMB con el programa de estímulos, f) atribución al esfuerzo propio, g) ajustes en el proceso de habitación, h) política de investigación, i) historia, j) insatisfacción y k) proceso de sedimentación.

El neoinstitucionalismo enfatiza las maneras en que es estructurada la acción y es posible el orden, mediante sistemas de reglas compartidas que, al mismo tiempo, restringen la inclinación y capacidad de los actores a la optimización, y privilegian a algunos grupos cuyos intereses son garantizados mediante recompensas y sanciones.

4.3.1 Negación del efecto de los estímulos en el reconocimiento (autoafirmación)

Los profesores de la UAS no siempre estudiaron para obtener premios o estímulos, algunos de los investigadores desarrollaron sus carreras por vocación propia:

Nunca estudié específicamente para obtener un estímulo, yo estudié porque tengo un interés en saber, en conocer, explicar y, por supuesto, como una exigencia de la enseñanza, pero en mi formación y en mi producción por iniciativa propia (Investigador 1 UAS, julio, 2011).

Hace treinta años no había ningún tipo de estímulo para investigar, para publicar, pero yo me encontré con los estímulos (Investigador 2 UAS, julio, 2011).

Yo vine aquí a la Universidad como pasante de doctorado hace 35 años y obtuve mi doctorado en la UNAM; por supuesto el doctorado significó un mejoramiento en el salario, pero tampoco obtuve mi doctorado por mejorar el salario, lo necesitaba como un requisito del ejercicio de la profesión de manera que en lo personal lo pienso así, lo practico así (Investigador 1 UAS, julio, 2011).

Desde la perspectiva neoinstitucionalista se esperaba que los profesores, como agentes, mostraran comportamientos maximizadores de beneficios ante las políticas públicas impulsadas por las universidades y por la SES. En esta breve entrevista se advirtió que no siempre resultan tales comportamientos.

Esto forma parte de los significados implícitos en el comportamiento rutinario, que se orientan a que, en el caso de la UAS, el investigador considera auténtico su trabajo ya que siente que no fue influido por los programas de estímulos en el comportamiento. Piensa que los resultados positivos se deben principalmente al esfuerzo propio, que considera normal en su grado de doctor y su categoría de investigador, orientado también a la participación en actividades extraordinarias.

Ya en los resultados de la segunda dimensión se había encontrado que tanto para los docentes de la UAS como los de la UNISON, el esfuerzo propio fue la causa más significativa para: a) la obtención del estímulo al desempeño docente, b) la obtención de un nivel que considera justo en el estímulo, c) la obtención de una promoción o recategorización, d) la obtención del perfil Promep y e) la obtención del SNI.

4.3.2 Reconocimiento de CMB en los demás académicos

Existió la opinión de que algunos académicos, más que preocuparse por el desarrollo integral de sus estudiantes y su propia superación, buscaron beneficiarse mediante los incentivos que establecieron las IES. Aunque no dejaron de reconocer que existieron valores auténticos que los llevaron a producir conocimientos.

Sin embargo, me consta que muchos profesores utilizan estos programas de apoyo con fines propiamente de obtener más ingresos y de aprovecharse de una situación en la que ven posibilidad de obtener mayores ingresos; me consta porque soy asesor de tesis y, a veces, me han presentado y requerido con ciertas urgencias porque para tales fechas que se tenía que presentar la tesis había que tener tiempo para entrar, por ejemplo, a la convocatoria de un apoyo, eso sí existe, qué tanto se da en la universidad, no lo podría establecer (Investigador 1, UAS; julio 2011).

No hay una traducción automática, mecánica, entre más apoyo más productividad; hay algunos profesores que reciben los apoyos y no producen absolutamente nada, lo conozco yo por situaciones propiamente de esta escuela y de otras facultades... Sinceramente el estímulo se otorga con fines políticos, es decir, si se quiere apoyar a tal candidato para ocupar un puesto de responsabilidad en la Universidad es cuestión de presionar a la gente, es muy común esta práctica cuando viene el cambio de un nuevo funcionario (Investigador 2, UAS, julio, 2011).

Se deben hacer ajustes y darle un sentido que realmente le otorgue el estímulo a quien produce, a quien investiga, a quien divulga artículos y que brinde tutoría a los estudiantes de licenciatura, ya que por ejemplo muchos doctores no quieren bajar a

dar clases en licenciatura porque se enfocan a realizar actividades que les deje mayor puntaje (Investigador 3, UAS, julio, 2011).

Como te digo hay raza que sí se aplica y otros nomás le hacen al cuento, jajajaja. Pero en titulación con las opciones por ejemplo del CENEVAL se han mejorado, y en cuanto a publicaciones de los académicos algunos doctores publican sus libros con su respectivo ISBN, y otros artículos arbitrados e indexados (Investigador 1, UAS, julio, 2011).

Nuevamente se observa aquí que los profesores trataron de obtener el máximo de los beneficios que la estructura organizacional SES-Universidad ofrecía, pero además al tratar de minimizar los costos de transacción simulaban, burlaron los mecanismos, evadieron responsabilidades y generaron comportamientos hasta de tipo conformista, contrarios a lo que las políticas pretendían.

En este caso, la entrevista revela un aspecto que no es considerado en los resultados anteriores, se trata de la injusticia que sienten los profesores sobre el beneficio otorgado por la institución como estímulo al desempeño docente. No se trata del Promep o del SNI cuyas reglas se imponen de manera exógena; se trata más bien de la arbitrariedad en la distribución de los estímulos al interior de la institución.

4.4.3 Sustento del programa de estímulos

En ambas IES, los académicos y los responsables del programa de estímulos reconocieron la influencia que tuvieron las actividades que debían considerarse al participar en dicho programa y de los equilibrios en su producción.

Yo me acuerdo que una reunión con el rector Franco, ehh, le hice una pregunta de cuánto había en el presupuesto de la Universidad destinado específicamente para realizar investigación y la respuesta de él fue así, textualmente: mire compañero, apenas podemos cubrir la nómina de los profesores, no tenemos ninguna partida o cantidad para investigaciones porque el presupuesto no nos alcanza para eso (Investigador 1, UAS, julio, 2011).

Mira, el programa de estímulo en su reglamento cuida mucho que la actividad sea realmente distinta, lo que es lo mismo, hay un artículo en el reglamento que establece, si el producto es el mismo, te va a contar nada más una vez porque el esfuerzo no es distinto. Por ejemplo, si alguien dirigió la tesis de un estudiante y a su vez presenció la defensa de esa tesis, no le va a contar como miembro del jurado donde él defendió sus tesis y como director de tesis, entonces obviamente por reglamento tenemos que le va a contar el rubro que mayor puntaje le da, también el

reglamento marca rubros saturados, por ejemplo, no podemos llenarnos de pura vinculación o de puras investigaciones. Hay muchos maestros que realizan mucha investigación y entonces satura rubros; lo que se busca es el equilibrio de sus actividades, que realice docencia, gestión, vinculación, investigación y que realice tutoría (Coordinación del programa de estímulos, UNISON, octubre, 2011).

Desde el neoinstitucionalismo se pudo observar que los profesores tuvieron restricciones para la obtención de recursos, mismos que las universidades no generaban, sino que fueron compartidos con la SES, lo cual hizo que el sustento de los estímulos fuera menos asequible. El acceso a los recursos tuvo una base burocrática más amplia.

Se habla aquí, de nuevo, de la tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, en relación con la aspiración de los académicos para ajustarse a la normatividad institucional o a la de programas especiales, en la búsqueda de niveles de reconocimiento personal y la obtención de apoyos.

En este caso se pone en evidencia que, por un lado, la institución (UAS) presentaba dificultades en la obtención del presupuesto para todos los rubros, mientras que, por otro, las políticas apuntaban a que los profesores diversificaran en actividades, aun cuando en la práctica los profesores tienden a concentrarse en una sola.

4.4.4 Vinculación de CMB con el programa de estímulos

Los entrevistados consideraron que los CMB asumidos como colectivos en sus carreras de adscripción les dio el reconocimiento a su esfuerzo, tanto al interior como al exterior de su universidad y, por otra parte, el otorgamiento de incentivos de manera individual.

Yo creo que mucho ha mejorado porque en esta facultad coincidimos varios profesores que conforman un grupo de los más calificados, de los más productivos, de los que más participan tanto dentro de la universidad como fuera de la universidad, en eventos académicos que se pueden dar a nivel regional, como nacional o internacional (Investigador 1 UAS Mazatlán, 2011).

La verdad no conozco a detalle esta parte, pero puedo decir que en estas últimas dos administraciones, los rectores le han puesto ganas en lo relativo a mejorar el espíritu académico: Me entero que se obtienen buenos resultados con algunas investigaciones de los académicos, asisten a eventos internacionales donde presentan proyectos de investigación, sobre todo de sus tesis de posgrado y uno que otro proyecto en equipo, se evalúan programas educativos, se acreditan ante pares y no dudo que en todo esto se busque obtener recursos a como dé lugar. (Investigador 2, UAS, julio, 2011).

Sí, claro, no se pueden cuidar los puntajes pero si tienen que estarlos viendo muchos profesores para mantenerse en un nivel; eso sí es un comportamiento que se observa mucho; yo me imagino que no nomás aquí. En otras universidades es mucho estar cuidando los puntos en vez de estar cuidando el contacto continuo, la asesoría con los estudiantes y el trabajo con los estudiantes (Investigador 3, UNISON, octubre, 2011).

De esta forma el CMB alentó a los profesores que obtuvieron reconocimiento de los programas de la SES, independientemente de los intereses particulares y de las políticas de la Universidad.

Nuevamente se habla de la tercera dimensión, las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario sobre la preocupación por la superación colectiva del personal académico de la institución.

En este caso se corrobora que los profesores están más enterados y buscan la superación como colectivo para lograr y mantenerse en el perfil Promep y en el SNI.

4.4.5 Atribución al esfuerzo propio

Los académicos participantes expresaron actitudes positivas en relación con el logro de resultados en los programas que atienden en su IES; una gran mayoría se había habilitado en posgrados. Consideraron que los programas de apoyo como la beca al desempeño y el Promep les facilitaron su preparación académica.

Creo que lo merecemos; estamos reconocidos como una planta bastante solvente académicamente, con mucha experiencia en investigación y con capacidad para desempeñarse pues en sus respectivas áreas en diversas circunstancias (Investigador 2, UAS, julio, 2011).

Existe el entusiasmo de los académicos para participar y no tanto por obtener el recurso, aunque esto no se puede negar, pero esto se refleja en los eventos académicos (Investigador 2, UNISON, octubre, 2011).

La tasa de titulación es alta, los académicos se aplican en tutorías y además esto les reditúa para la beca al desempeño, quiero decirte que la mayoría de los profesores del área cuenta con estudios de doctorado, publican libros, algunos son consultores empresariales y pertenecen al SNI, asisten a estancias internacionales (Investigador 1, UNISON, octubre, 2011).

Lo que es investigación, publicaciones que realizan los maestros, tratamos de que haya vinculación con la sociedad, vinculación de manera externa y de manera interna (Investigador 3, UNISON, octubre, 2011).

Se preparan congresos interinstitucionales, se hacen ligas o redes de comunicación; se trabaja a través de cuerpos académicos, se establecen redes de comunicación que van haciendo que tengan mucha fuerza y estén bien fundamentados las investigaciones y los trabajos de los maestros (Coordinador, UNISON, octubre, 2011).

Me parece que cada vez hay entre ellos mismos más observación en cuanto al cumplimiento en lo que cada compromiso les va indicando que hay que hacer. Por ejemplo, el mismo jefe de Departamento ya no es nada más una percepción de que está trabajando bien o no, sino que hay indicadores muy precisos que lo llevan a una evaluación más objetiva de cada docente de su planta docente (Coordinador, UNISON, octubre, 2011).

Sin los programas de la SES en las universidades, frecuentemente los profesores maximizaban sus beneficios sólo con el nivel de licenciatura; con el establecimiento de las nuevas políticas implementadas desde el año 2000, los docentes se alinearon con los objetivos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación superior.

Es decir, la maximización de los beneficios de los profesores se modificó con el cambio en las políticas públicas.

Dentro de la tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, en ambas IES existe el interés de lograr la superación de la institución.

4.4.6. Proceso de habituación

Se entiende la “habituación” como la generación y formalización de nuevos arreglos estructurales en respuesta a un problema. En este sentido, los profesores

reconocieron haber tenido que entender los mecanismos de apoyo y realizar prácticas para ingresar y permanecer en los diferentes programas que habían aparecido con el tiempo en las IES, e incluso comprender las formas de aceptación cuando el apoyo era retirado; en general a este proceso que pasó el profesor le llamamos habituación:

Había que cumplir ciertos requisitos, presentar proyectos, etc., y someterse a ciertas reglas que la Universidad, eh, dispuso desde Culiacán y la primera vez obtuve de los montos más altos de apoyo para lo que estaba haciendo, pero tampoco eso lo tomé como una cuestión relativamente frecuente, permanente... no (Investigador 2, UAS, julio, 2011).

Cuando después aparecieron los programas de apoyo, en todos participé, en Promep obtuve el apoyo la primera vez que se puso en práctica en la UAS y después en las becas del desempeño académico, después en los programas Profapi (Programa de Fortalecimiento de Proyectos de Investigación), y finalmente en el SNI (Investigador 3, UAS, julio, 2011).

Desde el punto de vista neoinstitucionalista, los profesores como agentes trataron de maximizar sus beneficios pero dentro de las normas con que operaba la institución.

Se trata de la tercera dimensión sobre motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, en relación con la aspiración de los académicos para ajustarse a la normatividad institucional o a la de programas especiales en la búsqueda de niveles de reconocimiento personal y la obtención de apoyos.

Tal y como aparecen los resultados, los profesores de la UAS buscan menos que los de la UNISON lograr una categoría más alta, el estímulo al desempeño, el Promep y el SNI; han ido aprendiendo poco a poco los mecanismos de los beneficios sin generar una alta expectativa de poder lograrlo. Es decir, las motivaciones en la UAS son insuficientes.

Al considerar los ajustes al programa de becas al desempeño, los participantes expresaron que algunos compañeros habían descendido el puntaje e incluso habían bajado de nivel al estar atendiendo un tiempo mayor a los estudiantes y no dedicarse a la investigación como otros compañeros, pero los resultados en términos de indicadores fueron aceptables.

El programa se ha politizado en varios sentidos, primero debido a que su naturaleza es discriminatoria, beneficia a algunos sectores en el sentido de hacer más fácil su acceso y perjudica a los que se les dificulta cumplir con los requisitos; así se encuentra que a los profesores del nivel bachillerato se les disminuyeron los requisitos. El segundo aspecto de la politización es la concesión de privilegios sólo a algunos profesores; de esta forma ciertos beneficios fueron otorgados por cuestión política más que por el cumplimiento de méritos.

Lamentablemente este programa se politizó y se sobrepolitizó, porque inclusive no estaba considerado para que los profesores de bachillerato recibieran estos beneficios. Sin embargo el rector de este tiempo lo hizo extensivo a los profesores de bachillerato y disminuyó lo que le correspondían a los profesores de licenciatura y lo amplió tanto que prácticamente se convirtió para muchos en parte del salario (Investigador 3, UAS, julio, 2011).

Actualmente te puedo decir que ha cambiado esta situación y las nuevas generaciones de profesores de tiempo completo se aplican más, salvo algunos que simulan y consiguen obtener su grado de maestría y hasta el doctorado de un sólo jalón, te aclaro no es la mayoría, algunos cuantos se inscriben en escuelas que no son muy reconocidas (Investigador 2, UNISON, octubre, 2011).

Existe una propuesta de realizar ajustes a dicho programa, se ha llevado ante Consejo Universitario pero no existe el presupuesto, se está haciendo un estudio del impacto para ver posibilidades reales de darle el sentido que una vez tuvo el mismo, la verdad es que anteriores administraciones también le han entrado sin resultados, la problemática es de pesos y centavos. Y como te has dado cuenta, este programa se extiende a los profesores de las preparatorias y esto merma para aquellos académicos universitarios que se dedican a las actividades de investigación, desde luego ellos obtienen estímulos por otros programas y proyectos, por ejemplo el hecho de pertenecer al SNI, a Promep o participar con redes de investigación (Coordinador, UAS, julio, 2011).

Los profesores participan continuamente ante la convocatoria, presentan su producción y esto se refleja en eventos y encuentros tanto nacionales como internacionales... la beca más bien es algo adicional al salario, las mejoras en indicadores se traducen más en procesos de acreditación y en el ingreso de programas de posgrado al padrón de calidad, el contar con cuerpos académicos y redes de investigación, eso cuenta mucho. Hay facultades que han avanzado más en la mejora de los indicadores institucionales, algunas tienen una larga trayectoria y desde luego los académicos están en la etapa de jubilación pero se mantienen aportando con su experiencia (Coordinador, UAS, julio, 2011).

No tengo el dato exacto, pero tenemos buen nivel de titulación aquí en psicología, se buscan varias estrategias para que los muchachos puedan titularse, tenemos varias formas de titulación... estamos trabajando conjuntamente la coordinadora de tutorías de aquí de psicología, la coordinadora de prácticas profesionales también de psicología y la coordinación del programa docente, conjuntamos esfuerzos y trabajamos a favor de todas estas necesidades de la escuela y con eso le estoy

hablando, bueno, para marcar indicadores fuertes en titulación, en rezagos en el proceso que va teniendo el muchacho en toda su carrera (Investigador 3, UNISON, octubre, 2011).

Se centran mucho en la investigación y aquí la mayoría se dedica a esta actividad, y el hecho de que ahora se tome en cuenta la evaluación de los alumnos y la del jefe de Departamento le da más confiabilidad al proceso (Investigador 2, UNISON, octubre, 2011).

Si, de hecho, este, antes de entrar con este nuevo ajuste que hicimos el profesor que era Promep entraba por una vía corta que le llamábamos, para participar en el programa de estímulos, el sólo hecho de ser doctor ya le daba 550 puntos en calidad y les daba aparte permanencia, y por docencia les daba otra cantidad de puntos (Coordinador, UNISON, octubre, 2011).

La preocupación nada más en el sentido de que, sabemos, es un recurso federal, no es nada más una iniciativa de la Universidad de Sonora”.

Esta vez se aplicó un ajuste, de tal manera que más o menos el ochenta del nivel, si un nivel siete recibía siete salarios mínimos ahora ese monto en un ochenta por ciento se le entregaba y de cascada se va bajando ese factor aplicado para todos, de tal manera que alcanzó para los cuatrocientos, quinientos treinta tenemos que se les está otorgando estímulo (Coordinador, UNISON, octubre, 2011).

Dentro de la tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, existe el interés en ambas IES de lograr la superación de la institución. Sin embargo, como se observa, lograr el equilibrio en el programa de estímulos no es sencillo. También resulta que los profesores procuran tener una mejor preparación y mejorar los indicadores de calidad de la institución.

4.4.7 Insatisfacción cambios al Programa de Estímulos

La preocupación afloró debido a que los cambios realizados al programa de estímulos dejaron fuera a muchos compañeros que realmente se dedicaron a la atención de los estudiantes en sus prácticas y no tanto a realizar investigación, que es lo que aporta más puntaje.

Mira, al inicio así fue y después por cuestiones de lograr cierta democracia entre los profesores de las preparatorias se les incluyó, desde luego hubo reacciones de los universitarios porque bajó la percepción... pasaba algo curioso: los profesores con mayor antigüedad y aunque con grado de licenciatura se llevaban las bolsas más altas, esto es, no contaba tanto la productividad académica (Investigador 1, UAS, julio, 2011).

He oído muchos comentarios, muchos maestros están afligidos, angustiados porque no alcanzan los criterios que se están poniendo ya para entrar por ejemplo al Promep. Entonces esos criterios, los maestros están muy inmersos en las prácticas con los muchachos, con los alumnos, por ejemplo los maestros de prácticas, los maestros – este...– que están constantemente con una cantidad grande de alumnos diariamente, no investigan al mismo paso que los maestros que están investigando (Investigador 3, UNISON, octubre, 2011).

Pero los profesores que estamos más inmersos con los alumnos, los criterios eh, pues sí los sentimos bastante fuertes, criterios que no alcanzamos muchas veces; por ejemplo yo bajé de nivel, la otra coordinadora bajó de nivel, pero son situaciones a lo mejor, como le comentaba yo anteriormente, de un interés como docente de estar muy al frente con los alumnos (Investigador 1, UNISON, octubre, 2011).

Había mucho reclamos, que los mayores puntajes se los llevaba personal que contaba con doctorado y que pertenecía al SNI que también les da un estímulo, y que además recibía de los niveles más altos acá en la Universidad; se veía medio injusto, entonces a partir de esta convocatoria 2011 el profesor participa con las actividades que haya realizado (Coordinador, UNISON, octubre, 2011).

No todos los docentes logran obtener beneficios adicionales debido a los programas institucionales; la gran mayoría no los obtuvieron sobre todo cuando los resultados no fueron los deseados, aun así los profesores buscaron siempre maximizar los propios y los de su institución.

Siguiendo con la tercera dimensión de motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, se observa que lograr el equilibrio entre el programa de estímulos internos y los externos no es sencillo. Muchos profesores orientados a la atención de los estudiantes y que no son investigadores no reciben estímulos en la misma proporción que otros que realizan actividades cotidianas acordes con las políticas públicas.

4.4.8 Política de investigación

Los académicos manifestaron que las reformas al programa de estímulos no les permitieron cumplir con los criterios establecidos y que los recursos destinados a través de políticas de la institución fueron insuficientes, sin embargo se continuó haciendo esfuerzo alcanzando resultados favorables para algunos profesores.

Pues está más bien sobrepolitizada toda la cuestión de la investigación y el manejo de las cuestiones educativas, específicamente en lo relativo a la investigación. Yo le he dado seguimiento a estas cuestiones desde cuando se fundó el Conacyt y en el primer plan de desarrollo de la ciencia y la tecnología para México que se presentó, el Conacyt se planteó la necesidad de que en la década de los ochenta se llegara a invertir el 1% del PIB específicamente a investigación científica y tecnológica. Bueno, pasó aquella década de 1980, vino la crisis petrolera, etc. y el resultado es... que nunca se ha alcanzado siquiera el 0.5 % del PIB dedicado a investigación científica; se ha tenido como más alto porcentaje el 0.46%, hoy estamos alrededor de 0.36%; en consecuencia, esa situación le está haciendo un gravísimo daño al país (Investigador 1, UAS Mazatlán, 2011).

Institucionalmente se busca eso que tengamos más doctores, mas no nada más con licenciatura o con maestría, con doctorado y que estén dentro del SNI verdad, y que alcancen los niveles del sin, y tenemos varios profesores pero si hay diferencias, lógicamente, ciertos maestros no vamos a alcanzar los criterios que se están poniendo (Investigador 3, UNISON, 2011).

Cuando realizamos actividades de planeación institucional se toma en cuenta la misión institucional con la del programa... no descuidamos la formación integral de los alumnos, se realizan eventos culturales, artísticos y deportivos y cabe aclarar que tenemos muchachos con alto rendimiento en deporte y los apoyamos en el verano científico y en movilidad estudiantil. Todo lo que nos proponemos y los indicadores, los vamos evaluando conjuntamente y estamos a la vanguardia de las novedades (Investigador 2, UNISON, octubre, 2011).

En la práctica, la institucionalidad a través de sus políticas, al menos en el periodo de estudio, no pudo alcanzar los resultados esperados dentro de los objetivos planteados por los programas que impulsaba la SES, pero tampoco los profesores pudieron realmente maximizar sus beneficios.

Este apartado continúa con la tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, existe el interés de los profesores de lograr la superación de la institución. En este caso los profesores argumentan las dificultades para el ingreso al SNI, desde problemas de política pública hasta la situación propia de cada uno de ellos, en la mayoría de los casos les ha sido difícil a los investigadores acceder a este estímulo.

4.4.9 Proceso de sedimentación

Este proceso se entiende como la continuidad y supervivencia de la estructura (varias generaciones).

En términos generales existe la aceptación del programa de estímulos por los académicos, ya forma parte de sus actividades diarias y desde luego forma parte de su salario.

Sí han mejorado mucho; definitivamente sí es un incentivo, de tal manera que el académico ya cuenta con el estímulo como parte de las percepciones, y hace planes con las percepciones anuales de este rubro del programa de estímulos: y sí, es un aliciente muy importante por el que trabajan los maestros porque se dan cuenta de que estuvieron débiles para no haber accedido a un nivel más alto, para pertenecer a Promep. Se preocupan y está promoviéndose más que se preparen los maestros para participar y mantenerse en el programa de estímulos (Investigador 3, UNISON, octubre, 2011).

En este comentario, como en los anteriores, se evidencia que aun cuando los profesores se inconforman, no rechazan el programa de estímulos. Como se ha venido reafirmando en la tercera dimensión: motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario, existe el interés de los profesores de lograr la superación de la institución.

4.4.10 Conclusiones respecto de las entrevistas en relación con los programas de estímulo en los docentes de la UAS y la UNISON

Para este caso de estudio, los incentivos con base en redes de reglas formales e informales se relacionaron con las pautas racionales de comportamiento. Sin embargo, las mejores instituciones exitosas son aquellas que maximizan la racionalidad individual, o reducen los costos de transacción de la acción o la relación colectiva.

En consecuencia, el funcionamiento organizacional de las IES estudiadas se desarrolló en relación con el marco institucional vigente en ese entonces, transformándose en parte de la realidad organizacional, en algo que ‘se da por hecho’,

en la forma acostumbrada de hacer las cosas, lo que afectó al conjunto de comportamientos organizacionales (Vergara, 1997).

La UNISON realizó ajustes a sus políticas para adaptarse a las nuevas reglas; en la UAS en cambio, sus académicos reflexionaron sobre los costos de las transacciones y se mantuvieron exclusivamente en actividades que nos les representaban mucho esfuerzo. Existió cierto grado de insatisfacción al extenderse este programa de estímulos a otros compañeros que no eran del nivel superior.

Los académicos de la UNISON trascendieron un proceso de habituación hasta lograr incorporar, como parte de la cultura institucional, los programas de estímulos que tanto interna como externamente la institución y la SES dispusieron en la búsqueda del mejoramiento profesional y de la institución. En cambio, en la UAS las acciones de profesores y organizaciones características del medio ambiente se vieron obligados a iniciar un proceso controlado de adaptación a las nuevas circunstancias analizando los costos de transacción.

También se puede concluir que los individuos de ambas instituciones cooperaron hasta el punto en que pudieron calcular los bienes colectivos generados por la misma acción colectiva.

Las universidades, como instituciones, fueron vistas como recursos de los agentes y actores racionales para obtener el logro de sus objetivos; pero también como esquemas, normas y regulaciones humanas visualizadas que dejaban libertad y cosificaban la conducta de los actores sociales y hacían predecible y significativa la vida social.

Las entrevistas tocaron principalmente aspectos de la segunda y la tercera dimensión. Se encontró que los docentes de ambas instituciones atribuyen al esfuerzo propio el lograr una categoría más alta, el estímulo al desempeño, el perfil Promep o el SNI; esto ha sido un proceso en el que tanto las instituciones como los profesores han ido aprendiendo.

La entrevista revela la injusticia que sienten algunos profesores debido a la arbitrariedad en la distribución de los estímulos, que no benefician por igual a todas las posibles actividades del docente universitario aun cuando las políticas se orienten

a la diversificación de las mismas, ya que en la práctica los profesores tienden a concentrarse en una sola.

Muchos profesores orientados a la atención de los estudiantes, y que no son investigadores, no reciben estímulos en la misma proporción que otros que realizan actividades cotidianas acordes con las políticas públicas. Lograr el equilibrio justo en el programa de estímulos no es sencillo. Por ejemplo, las dificultades para el ingreso al SNI van desde la situación propia de cada uno de los profesores hasta problemas de política pública.

A pesar de las inconformidades, los profesores no rechazan el programa de estímulos.

Los programas de estímulos deben ser objeto de evaluación periódica por instancias creadas por las autoridades educativas en México, con cierta imparcialidad para rendir cuentas de la contribución a las tareas sustantivas de las instituciones de educación superior (IES) a nivel nacional.

En el caso particular de las IES pero específicamente en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), y de acuerdo con entrevistas a investigadores, el estímulo se había politizado, es decir, se otorgaba a algunos académicos con tal de que apoyaran a un candidato a ocupar una dirección en alguna facultad.

Asimismo, en esta institución, con tal de lograr puntuaciones y recibir el estímulo presionaban a compañeros investigadores para que los incluyeran en algunas publicaciones y que les extendieran nombramientos como asesores de tesis.

En el caso de la Universidad de Sonora (UNISON) se puede rescatar el hecho de incluir en la convocatoria anual del programa de estímulos el requisito de contar con el perfil Promep (Programa de Mejoramiento del Profesorado), hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), aprobado por su Consejo Universitario; esto contribuye a que otras instancias y sobre todo de pares evaluadores certifiquen la productividad de los académicos, ya sea en forma individual o colectiva, en el caso de los profesores de tiempo completo.

Aunque el programa de estímulos está destinado a los profesores de tiempo completo, en ambas IES se encontró que también la convocatoria aplicaba para profesores de medio tiempo y, en menor proporción, para profesores de asignatura.

En el caso de la UAS llama la atención que los académicos estuvieron más dispuestos a dedicarse a la docencia y, en cambio, los de la UNISON a la investigación.

Es relevante que cuando los académicos de ambas IES no lograban el estímulo en alguna convocatoria, esto es, si fracasaban, la atribución obedecía al poco esfuerzo propio y no a la política institucional contenida en el marco de referencia del programa de estímulos. Ello resulta muy interesante porque si los profesores reconocen falta de

esfuerzo propio cuando fallan en lograr el acceso a un reconocimiento o estímulo, también deben reconocer que tienen en sus manos la solución a este problema.

Llama la atención el fuerte compromiso del personal académico de ambas IES para participar en actividades extraordinarias y de gestión, como son los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos tanto en licenciatura como en el posgrado.

Se señalaron además algunas tensiones generadas por cambios en la estructura organizacional, como fue el cambio de un nuevo modelo educativo en el que los planes de estudio tuvieron que ajustar materias, se compactaron algunas y se modificó el número de créditos y hubo que redefinir el papel del docente en un lenguaje de las competencias y de la puesta en marcha de cursos permanentes de actualización. También hubo tensiones debido a la incorporación de la labor de tutorías a la función docente, que en su inicio advirtió una fuerte resistencia y al paso de la práctica se asimiló.

En cuanto a las interrogantes planteadas inicialmente

En este apartado se discute si los resultados de la investigación sobre los programas de estímulo al desempeño docente en la UAS y la UNISON, en el periodo de estudio, contestan las interrogantes planteadas inicialmente:

PREGUNTA 1

¿Motivan los programas de estímulos al desempeño académico en la educación superior a los académicos nacionales a colaborar con sus instituciones, para resolver problemas que obstaculizan el logro de sus metas educativas y de investigación?

La respuesta se analizó a través de las cuatro dimensiones de estudio.

El comportamiento rutinario del docente

A través del comportamiento rutinario del docente se observó que los programas de estímulos al desempeño académico en la educación superior sí motivaron a los académicos de la UAS y de la UNISON a resolver problemas que obstaculizaban el logro de sus metas educativas y de investigación. Esta motivación se encontró enmarcada por las políticas internas de cada institución, por el desarrollo histórico que éstas han tenido y por los aspectos culturales de los docentes, pues mientras en la UAS los maestros estuvieron más dispuestos a la docencia, en la UNISON se orientaron más a la investigación. Cabe aclarar que tanto en las UAS como en la UNISON el tipo de nombramiento es tiempo completo, categoría A, B, C, D e Investigador.

Los significados implícitos en el comportamiento rutinario

Desde los significados implícitos se observa que los profesores estuvieron motivados, pero el comportamiento en las instituciones estudiadas resultó diferenciado, pues se observó una mayor alineación con las políticas públicas de evaluación en la UNISON que en la UAS.

De acuerdo con las pruebas de hipótesis de la tabla 23 y con las demás discusiones que se han presentado, se puede concluir que los profesores en la UNISON mostraron una mayor autenticidad, mientras que en la UAS reconocieron la presencia de simulación en muchos de los aspectos que rigieron sus acciones; por ejemplo, los académicos de la UNISON asistieron a más cursos de capacitación docente, publicaron más artículos, presentaron más proyectos de investigación, etc. En ambos casos los profesores atribuyeron los éxitos y los fracasos al esfuerzo propio y no precisamente al institucional. Además, en ambas universidades existió un compromiso por parte de los profesores en tareas ordinarias y extraordinarias, aun cuando fuera entendido de diferente forma.

Las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario

Existió un mayor interés de los profesores de la UNISON en cuanto a lograr su promoción a la categoría más alta de su institución, lograr o mantener el estímulo al desempeño docente, obtener y mantenerse en el perfil Promep y en el SNI. El profesor de la UAS prefirió actuar más en el aula. De igual forma existió un interés similar de los profesores de ambas universidades por los estudiantes, por la propia superación de la institución y de los demás profesores como colectivo, entre otros aspectos.

¿Han contribuido los programas de estímulo al desempeño académico, en la UAS y la UNISON, a elevar la calidad de la educación superior en Sinaloa y Sonora?

Los resultados sugieren que los programas de estímulo al desempeño académico de las instituciones mencionadas sí parecen contribuir a elevar la calidad de la educación superior en Sinaloa y Sonora; sin embargo, no es posible atribuir los cambios a un único factor. En los últimos 10 años estas instituciones se transformaron y aceptaron la evaluación; además los docentes entraron en una dinámica de aprovechamiento de los incentivos y de mejora de su desempeño académico. Hubo la disposición para acreditar los programas de estudio (PE) de licenciatura en ambas instituciones en los últimos años. Para esto, se implementaron una serie de acciones, como la inclusión de programas de estudio al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que contribuyeron a elevar su calidad educativa. Es claro que estos resultados no pueden atribuirse a un solo factor; por su complejidad, el resultado es multifactorial.

¿Generan los programas de estímulos al desempeño académico en la educación superior tensiones al colisionar con las pautas tradicionales de desempeño de los académicos en las IES estatales?

Sí hubo algunas tensiones por lo que implicó la modificación de comportamientos tradicionales para el acceso a los beneficios asociados a los programas de estímulos al desempeño académico, las que se manifestaron precisamente en las diferencias de comportamiento en la UAS y la UNISON. Las pautas tradicionales de desempeño de los académicos se centraron en la docencia y en el trabajo áulico, como manifestación de resistencia mostrada por los profesores de la UAS.

En la UNISON los cambios hacia la investigación, la producción académica y otros indicadores del nuevo modelo planteado por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) fueron más evidentes, pero también incurrieron en resistencias pues la maximización de beneficios no se percibió de manera sencilla, sino que implicó costos, estudiar más, seguir preparándose, aceptar más responsabilidades, etc., actividades que muchos docentes no estuvieron dispuestos a realizar.

Otra tensión se generó en relación con los cambios en la estructura organizacional que las autoridades debieron enfrentar, si se decidía por un cambio orientado a los nuevos requerimientos en los perfiles de los docentes; las preguntas eran ¿qué cambiar? y ¿en qué medida? Aun así, los cambios en los lineamientos del programa de estímulo, como el hecho de pedir como requisito para participar en el programa de tutorías contar con el perfil Promep, provocó al principio resistencias y tensiones entre los académicos de las dos instituciones.

Se puede notar que el comportamiento rutinario hacia la docencia fue cambiando al tener acceso, cada vez más, a esquemas y estructuras de investigación; por ejemplo, el Promep incentivó la producción científica y los cuerpos académicos (CA), estructuras que pretendieron soportar en parte el trabajo investigativo. Esta diferenciación entre docencia e investigación ha implicado tensiones en los profesores y en las instituciones, amén de otras categorías tales como las tutorías, las asesorías, los perfiles deseables, entre otros, que se han generado en el argot universitario.

Otras tensiones se produjeron por la disposición de los recursos, en qué y cómo se aplicaron los recursos destinados a los programas de estímulos, pues aun con la existencia de una normativa bastante detallada, siempre existieron vacíos en los procedimientos que generaron tensión en los docentes.

La siguiente tensión, que se suscitó en la aplicación de los beneficios de los programas de estímulos, fue su capacidad estratificadora y diferenciadora, pues mientras una gran mayoría de los docentes no recibieron algún beneficio, los que sí formaron parte de una elite universitaria.

Una última tensión que se generó es que aun cuando los fines universitarios estaban bien planteados, en realidad cada profesor, como agente económico, trató de

realizar acciones para su propio beneficio y eventualmente provocó reclamos de sus pares al no buscar las metas institucionales.

En seguida se abordan los efectos más relevantes (positivos y negativos) con relación al tipo de programa de estímulos que se aplican en cada una de las IES.

Efectos positivos:

Aglutinan esfuerzos. Los programas de estímulos al desempeño permitieron orientar y aglutinar esfuerzos tanto de los docentes como del personal administrativo para la consecución de los objetivos, en general permite llevar un mejor orden en cuanto al plan de vida y carrera de los profesores universitarios.

Ayudaron a que las instituciones aceptaran y adoptaran otros programas que promueve la SES con el mismo objetivo de fomentar los logros institucionales y de los docentes.

Mejoraron los indicadores educativos. Antes de la instalación de los programas de estímulos había pocos resultados tanto en la UAS como en la UNISON e incluso no existían mecanismos de estandarización aceptados y las mediciones eran dudosas.

Efectos negativos:

Política diferenciadora y de segregación que ocasionó tensiones organizacionales internas. El hecho de que los presupuestos de los programas no abarcaron a todos los profesores de tiempo completo (PTC) implicó el riesgo de cometer injusticias y caer en juegos poco democráticos.

Dificultades de acceso a los beneficios. Los requisitos y los procedimientos para obtener los beneficios de los programas no fueron tan accesibles para todos los profesores; el cambio de paradigma, el no cumplir con algunos requisitos como publicaciones científicas, el no tener ciertos perfiles como el de la habilidad para

desarrollar proyectos y la inexperiencia en el uso de la tecnología, pudo hacer que los profesores desistieran de intentar concursar por los estímulos.

Dificultades para mantener el nivel de trabajo. Una vez que el profesor recibió el beneficio entró en una dinámica que presentó otras dificultades para el mantenimiento del estatus que le otorgó el estímulo.

Eficacia y efectos adversos en los programas de estímulos asociados al desempeño de los profesores universitarios para lograr un cambio en la producción académica:

Los beneficios resultaron poco eficaces en el sentido de que la inversión en ambas instituciones fue mayor a los resultados obtenidos. En el periodo de investigación se generó una organización orientada a la ciencia de mayor solidez: mayor número de doctores, CA, perfiles Promep; sin embargo se esperaba que en la producción de libros, capítulos de libros, artículos y demás productos de investigación, en ambas instituciones fueran mejores los resultados; sólo en el caso de la UNISON estuvieron por arriba del rango de las respuestas, en relación con los académicos de la UAS que no mostraron resultados similares o mayores: todas las estructuras organizacionales formadas con el objetivo de realizar investigación científica contribuyeron a formas de simulación del PTC, la prueba se encontró en que muchos de los CA que se crearon, después no fueron ratificados por falta de evidencias.

En las pautas del comportamiento del personal académico se logró influenciar y modificar las actitudes de los profesores, más en la UNISON que en la UAS. Como un ejemplo de isomorfismo, aumentó la aceptación de los PTC hacia el modelo nacional mediante el que sus obligaciones se ampliaron, de un esquema orientado a la docencia a otro en donde se incluyeron las tutorías y la investigación. En este sentido también influyó la actitud profesional de los académicos, independientemente de los programas de estímulo, el compromiso con la formación de los estudiantes en la atención en asesorías y tutorías, la asistencia a cursos de actualización continua y las condiciones de infraestructura académica, entre otros.

Las cuatro dimensiones estudiadas

Comportamiento académico rutinario

En cuanto al comportamiento académico rutinario, se encontró que en el cumplimiento regular existieron similitudes en ambas universidades con algunas variables en la forma de adopción de las políticas públicas emanadas de la SES, entre otras variables; esto apunta a la complejidad descrita por las posturas neoinstitucionalistas en las que el comportamiento maximizador de beneficios de los profesores fue alterado por los entornos institucionales, ya que las universidades mantienen esquemas anclados en la docencia; es decir, los profesores no solamente tienen que romper su propia inercia sino también la institucional para poder maximizar sus beneficios.

Esto pudo implicar también una inercia de los profesores de la UAS a continuar su labor docente, como una forma de resistencia para evitar abordar las nuevas actividades que marcaba la SES para las IES. Lo anterior implicaba aumentar sus tareas pero no necesariamente conseguir el acceso a los estímulos. Mientras los profesores de la UAS estuvieron dispuestos a colaborar con más de 4 grupos, los de la UNISON no querían más de 3 pues dedicaban más tiempo a actividades diferentes a la docencia que les podrían resultar más atractivas o más beneficiosas en términos de su carrera académica.

Sin embargo los PTC de ambas instituciones atendieron el mismo número de alumnos en tutoría individual y dirigieron una cantidad similar de tesis por año. Esto implicó que la adopción de los requisitos del posible acceso a las políticas públicas de educación superior no siempre fueron diferenciadas; pero en este caso, a pesar de que estas actividades conllevaron a beneficios posteriores como los del Promep o la beca del SNI, el comportamiento se inclinó más bien al de la búsqueda de minimizar los costos de transacción, es decir, los profesores procuraron tener el mínimo de alumnos en tutoría y dirigir sólo una cantidad reducida de tesis.

En cuanto al involucramiento, se encontró que no hubo diferencias significativas en los profesores de la UAS y de la UNISON en relación con la participación en la elaboración de programas analíticos del plan de estudios, como miembros en los órganos colegiados y en comisiones en órganos de representación institucional. El

involucramiento se presentó como una evidencia del isomorfismo en ambas universidades.

En cuanto a la disposición a la colaboración cotidiana se encontró que los profesores de la UAS estuvieron más dispuestos a impartir un mayor número de asignaturas y a tener un mayor número de grupos por periodo lectivo. Su colaboración cotidiana se orientó a realizar más actividades de docencia. Por otro lado, tanto los profesores de la UAS como de la UNISON se mostraron dispuestos a atender más estudiantes en tutoría e impartir nuevos cursos como consecuencia de cambios en los planes de estudio. En sí predominó más el interés que el desinterés.

En general, se encontró que los profesores de la UNISON se mostraron más dispuestos a la colaboración extraordinaria. Existieron diferencias significativas para los profesores de estas instituciones en 1) el número de grupos de cada asignatura que se impartieron regularmente, 2) el número de asignaturas que se estaría dispuesto a impartir, 3) el número de grupos que se estaría dispuesto a atender por periodo lectivo, 4) la eficiencia de titulación de la carrera en la que participaba y 5) la acreditación de todos los PE en su institución.

Los significados implícitos en el comportamiento rutinario

En esta dimensión se encontró, en términos generales, que existió una mayor desconfianza en la autenticidad de los trabajos entre los compañeros maestros en la UAS que entre la UNISON. En las acciones en que los académicos incurrieron para lograr el estímulo al desempeño académico, estuvieron el asistir a cursos de actualización docente que les significaba la obtención de puntos, más que la superación personal y profesional; publicar artículos con autocitación y/o citación recíproca para lograr puntos; fraccionar un trabajo para tener dos o tres publicaciones y obtener mayor puntaje que con una sola, entre otros.

En cuanto a la atribución de los éxitos (locus interno/locus externo) se encontró que la obtención del estímulo al desempeño docente, el perfil Pomep, el SNI, las promociones y las recategorizaciones se debieron más, en la opinión de los

profesores, al esfuerzo propio. Por el contrario, el no haber obtenido alguno de los beneficios se debió principalmente al insuficiente esfuerzo propio.

Para los profesores de la UAS el esfuerzo propio y una combinación de factores fueron las causas más significativas en la obtención de beneficios. El fracaso en el logro del estímulo al desempeño docente, según ellos, sucedió principalmente por una combinación de factores, y aunque entre estos factores se encuentra el insuficiente esfuerzo propio, parece relevante que pocos atribuyen dicho fracaso a esta variable.

Todos los indicadores de la variable “compromiso” mostraron en promedio valores similares, por lo que no existieron diferencias significativas en los profesores de la UAS y de la UNISON en cuanto a la participación en los órganos colegiados, en reuniones de academia, en la elaboración de programas analíticos del plan de estudios, en apoyo al proceso de evaluación del programa educativo por organismos externos, en participación en órganos de representación institucional y en comisiones para el acceso a recursos extraordinarios.

Las motivaciones implícitas en el comportamiento rutinario

En esta tercera dimensión se encontró que en cuanto al interés/desinterés por los estudiantes para la UAS y la UNISON no hubo evidencias suficientes para decir que en esta variable existieran diferencias significativas. El interés/desinterés por los estudiantes resultó similar.

Respecto al interés/desinterés por la propia superación se observó que existió un mayor interés en la UNISON en cuanto a lograr su promoción a la categoría más alta de la institución, lograr o mantener el estímulo al desempeño docente, obtener y mantenerse en el perfil Promep, entre otros aspectos. Los profesores de la UAS prefirieron actuar en el aula y en otros ámbitos de su labor en función de las políticas de incentivos o de estímulos.

En cuanto al interés/desinterés en la superación como colectivo los PTC de la UNISON registraron altas frecuencias en relación con el logro del perfil Promep; en

cambio en los académicos de la UAS, las frecuencias se distribuyeron con una tendencia a mostrar un interés de logro menor.

En relación con el interés/desinterés en la superación de la institución no hubo diferencias significativas en cuanto al interés que mostraron los profesores por la superación de su institución. Todos se inclinaron por que su institución fuera reconocida por la calidad de sus egresados, por la transparencia en el manejo de la información, por la calidad y pertinencia de sus investigaciones, etc.

En cuanto a los indicadores de eficiencia

Con respecto a los indicadores de eficiencia, se encontraron resultados similares en la demanda de ingreso, en los índices de eficiencia de titulación.

Sin embargo se presentó un mayor porcentaje en cuanto a publicaciones como libros, capítulos de libro o revistas de circulación internacional, nacional e institucional en los académicos de la UNISON; lo mismo pasó con los registros de patentes, proyectos de investigación, tesis dirigidas, un mayor número de profesores que tomaron cursos de capacitación docente y se habilitaron en estudios de posgrado.

En cuanto al acceso a sistemas de becas o estímulos, los académicos de la UNISON registraron más puntuación sobre el disfrute de becas a la carrera docente o similar, también en relación con el nivel salarial y el desempeño académico. En tanto fue menor el beneficio de la beca entre los docentes de la UAS, lo que indicó una mayor dedicación de los académicos de la UNISON por mostrar logros con base en el desempeño académico, a diferencia de los profesores de la UAS.

Análisis asociado a los objetivos que se plantearon para el desarrollo del presente estudio

Se planteó como objetivo general analizar los efectos positivos y adversos de los programas de estímulos asociados al desempeño de los profesores universitarios para el logro de cambios cualitativos y cuantitativos en las pautas de comportamiento del

personal docente, en la producción académica y en los indicadores de calidad institucionales.

Se encontró una mayor dedicación de los académicos de la UAS, a diferencia de los de la UNISON, respecto a la función de la docencia mientras que los esfuerzos por la investigación y difusión universitaria les correspondieron a los profesores de la UNISON. Existió la disposición para diversificar sus actividades académicas en función de poder ser merecedor a los estímulos que la institución mantuvo mediante el programa correspondiente.

Con tal de lograr el estímulo han surgido comportamientos maximizadores de ganancias en detrimento de la atención de programas significativos como la asesoría de tesis y tutoría.

Para el logro del objetivo general, se planteó una serie de objetivos específicos, los cuales se comentan a continuación.

- Analizar el efecto de las políticas de evaluación en la productividad académica de los profesores universitarios.

Las políticas de evaluación, como en el caso del programa de estímulos, el logro del perfil Promep e ingresar al SNI, en cierta medida han ocasionado la presencia de comportamientos maximizadores de beneficios en los académicos de ambas IES.

- Comprobar los efectos de las políticas de evaluación del desempeño en la calidad de la producción académica y el mejoramiento de los indicadores institucionales de calidad.

La productividad académica, publicaciones, proyectos de investigación, participación en procesos de diseño curricular, evaluación y acreditación de PE estuvieron precedidos y sustentados por la acumulación de puntos, más que en el reconocimiento al esfuerzo propio de los académicos en ambas IES, pero se apreció más en la UNISON.

Como se ha podido apreciar, en la UNISON hubo más evidencias de comportamientos maximizadores de beneficios que en la UAS con tal de lograr mayores estímulos, lo cual afecta la política de crecimiento de la institución en términos del incremento de indicadores de calidad en los procesos y los PE.

Análisis de las hipótesis del presente estudio

En el planteamiento del proyecto de investigación para el desarrollo del presente estudio se integró la siguiente hipótesis:

Los programas de estímulos asociados al desempeño de los profesores universitarios instrumentados en las instituciones de educación superior indujeron la adopción de comportamientos que procuran la maximización de beneficios materiales en el nivel individual, por sobre las finalidades sustantivas de la educación superior. Por lo tanto, con base en los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis.

De acuerdo con el neoinstitucionalismo, las políticas educativas emanadas de la SES se volvieron muy importantes para las IES, En este estudio se encontró que las IES adoptaron y adaptaron estas políticas de diversas formas. La UAS le dio mayor importancia a la docencia, la UNISON a la investigación de tal forma que el comportamiento maximizador de beneficios de los profesores resultó alterado por los patrones institucionales. Por otro lado, los académicos de la UNISON dedicaron más tiempo a actividades diferentes a la docencia que les resultaron más atractivas o más beneficiosas en términos de su carrera académica.

En este sentido, los efectos adversos de las políticas de evaluación del desempeño generaron la presencia de tensiones institucionales provocando la distorsión del comportamiento del personal académico.

Las tensiones institucionales fueron ocasionadas por los ajustes a los criterios del programa de estímulos, como en el caso de la UNISON donde se aprobó ante el Consejo Universitario que, para poder ingresar a éste los profesores tendrían que contar con el requisito del perfil Promep; en el caso de la UAS el hecho de que el

estímulo se haya extendido a los profesores de bachillerato disminuyó las posibilidades de acceso a los PTC en licenciatura.

En la UNISON los profesores investigadores se llevaron los mejores niveles en el programa de estímulos y cada vez fueron menos los PTC que participaron en otros procesos académicos y programas como las estancias en el sector productivo, en los cuales se obtienen menores puntajes y, por supuesto, menos salarios.

Debería diferenciarse y darle puntos por separado, según la naturaleza de las actividades que realiza un PTC y las que realiza un investigador.

De acuerdo con lo anterior se sustenta como tesis que:

Las condiciones institucionales en las IES estudiadas en la región noroeste, como es el caso de la UNISON y la UAS, en los últimos diez años se han caracterizado por esfuerzos orientados a la búsqueda de la mejora continua en sus funciones sustantivas como es la docencia, la investigación y la extensión y difusión. Lo anterior obedece en parte a las recomendaciones de política educativa impulsada por organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); política que impulsa la SES en México para responder a estándares de calidad con estrategias como: los programas de estímulos, la evaluación y acreditación de programas educativos, la certificación de procesos, la incorporación de los programas de posgrado a un padrón de calidad, la obtención de perfiles deseables y el ingreso al SNI, por mencionar algunos.

Dichos esfuerzos de planeación sistemática han contribuido a la obtención de una fuente considerable de financiamiento, a partir de una mayor participación en programas estratégicos de la SES.

Por otra parte, la búsqueda de una identidad propia y como parte de la filosofía e identidad de las IES, se han realizado esfuerzos locales para crear una cultura organizacional que ha contribuido al logro de programas y proyectos que le han dado prestigio a estas instituciones.

Sin embargo, la mirada ha estado puesta también en una suerte de isomorfismo respecto a otras prácticas de las IES nacionales e internacionales, que viene impulsando la institucionalización de procesos educativos y permeando una cultura en el trabajo cotidiano, como en el caso de los programas de estímulos.

Pero no se puede negar la presencia de comportamientos maximizadores de beneficios de los profesores en las universidades públicas del noroeste de México, en cuanto a que los programas de estímulos de desempeño académico están mediados por los costos de transacción enmarcados en una relación interinstitucional de la SES y las IES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, Hugo (1999). "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos", en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, CESU-UNAM, México, pp. 34-55.
- Acosta, Adrián (1998). "Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina", en *Perfiles Latinoamericanos*, vol. VII, núm. 12, México, junio, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pp. 109-140
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2009). "Marco para el análisis de las políticas públicas", en Freddy Mariñez Navarro y Vidal Garza Cantú (coords.), *Política pública y democracia en América Latina*, México, EGAP-ITESM/Miguel Ángel Porrúa Editor, pp. 11-22.
- Altbach, Philip G. (ed.) (2002). *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*, Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education, Boston College.
- ANUIES (1998). *El PROMEP y sus dos primeras etapas de funcionamiento*, México, ANUIES.
- (1999). *El PROMEP etapa de planeación. Enero de 1997-abril de 1999*, México, ANUIES.
- (2000). "Evaluación del desempeño del personal académico". *Análisis y propuesta de una metodología básica*, México, ANUIES.
- (2002). *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- (2004). *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.
- (2011). *Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior en México. Ciclo Escolar 2011-2012*, México, ANUIES.
- (2012). Anuario estadístico 2011-2012. Documento en línea en: <<http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>> (fecha de consulta: 19 de junio de 2016).
- Arechavala Vargas, Ricardo (2001). "El gobierno de las universidades públicas: ¿Es posible comprender un sistema caótico?", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 30, núm. 118, México, Abril-Junio, ANUIES.
- Aguilar, Luis F. (2009). "Marco para el análisis de las políticas públicas", en Mariñez, Freddy y Vidal Garza (2009). *Política pública y democracia en América Latina del análisis a la implementación*, México, Porrúa.
- Bell, Stephen (2002). "Institutionalism: Old and New", en D. Woodward (Ed.) *Government, Politics, Power and Policy in Australia*, Melbourne, Longman. Documento en línea en:

- <<http://espace.library.uq.edu.au/eserv.php?pid=UQ:9699&dsID=Institutionalism.pdf>> (fecha de consulta: 13 de julio de 2013).
- Berrelleza Fonseca, Marco Antonio y Dina Beltrán López (2002). "De Liceo Rosales a Universidad Autónoma de Sinaloa (1872-1972)", en Piñera Ramírez, David (Coord.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, México, SEP/UABC/ANUIES.
- Brunner Ried, José Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina*, México, UAM/ANUIES/SEP.
- Buendía Espinosa, María Angélica (2011). "Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, México, enero, IISUE-UNAM.
- Caballero Rico, Frida Carmina, Rocío Margarita Uresti Marín y José A. Ramírez de León (2012). "Análisis de la producción científica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y evaluación de su impacto en los indicadores educativos de calidad", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI, núm. 161, México, ANUIES.
- Calderón Viedas, Carlos, Jorge Medina Viedas y Liberato Terán (2009). *La utopía corrompida. Radicalismo y reforma*, México, Océano.
- Cardoso Espinosa, Oliver, José Roberto Ramos Mendoza y María Trinidad Cerecedo Mercado (2011). "Evaluación de la organización académico administrativa con base en la metodología de los sistemas suaves: el caso de la licenciatura en turismo", en *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, San José CR, Universidad Nacional.
- Castellanos Moreno, Miguel (1991). *Historia de la Universidad de Sonora 1942-1953*, México, UNISON.
- Centro de Análisis del Trabajo, A.C. (2006). *Revista Trabajo*, Cambios en el empleo en México y América Latina, año 2, núm. 3, Tercera época, México, diciembre, Plaza y Valdés.
- Cervantes Urban, Eduardo (1999). Reseña *La valoración del trabajo académico: cómo evaluar al profesorado*, de Charles E. Glassick, Mary Taylor Huber y Gene I Maeroff, en *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, México, septiembre-diciembre, UAM Azcapotzalco, pp. 223-229.
- Comas Rodríguez, Oscar J. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de la modernización educativa: el caso UAM*, México, ANUIES.
- (2007). "La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias", en *Reencuentro*, núm. 50, México, diciembre, UAM-Xochimilco, pp. 45-51.
- Comas Rodríguez, Oscar J. y Humberto Domínguez Chávez (2004). "Los programas de estímulos como política de modernización de la educación superior mexicana", en *Iztapalapa*, vol. 25, núm. 56, México, enero-junio, UAM Iztapalapa, pp. 59-103.

- Contreras Orozco, Leticia (2010). "La calidad en la gestión como factor de cambio institucional en las organizaciones gubernamentales del Estado de México", en *Convergencia*, vol. 17, núm. 53, Toluca, mayo-agosto, UAEM, pp. 285-310.
- Cordero Arroyo Graciela y Eduardo Backhoff E. (2002), "Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulos", en *Revista de la Educación Superior* en Línea, vol. 31, núm. 123, México, julio-septiembre, ANUIES, pp. 5-20
- Cornejo Álvarez, Alfonso (2004). "Complejidad y caos: guía para la administración del siglo XXI". Documento en línea en: <http://ucapanama.org/wp-content/uploads/2012/10/complejidad_organizacional_economia.pdf> (fecha de consulta: 12 de mayo de 2013).
- Cox, Cristian (1993), "Políticas de educación superior. Categorías para su análisis", en Hernan Courard, *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, Santiago, FLACSO.
- Cruz López, Yazmin y Anna Karina Cruz López (2008). "La educación superior en México. Tendencias y desafíos", en *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, vol. 13, núm. 2, São Paulo, julio, Universidade de Sorocaba, pp. 293-311.
- De la Garza Toledo, Enrique (2005). "Neoinstitucionalismo, ¿opción ante la elección racional? Una discusión entre la Economía y la Sociología", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 67, núm. 1, México, enero-marzo, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 163-203.
- De las Heras, Gustavo y Gema Polo (2009). "La evaluación de la investigación universitaria en ciencias jurídicas en el marco general español", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 38, núm. 150, México, abril-junio, ANUIES, pp. 63-79.
- De Miguel, Jesús M. (2004). "Las universidades como anarquías organizadas", en *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 106, España, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Díaz Barriga, Ángel (1999). "Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995", en Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez G., *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Grupo editorial Porrúa,
- (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México. IISUE-UNAM.
- Didriksson, A. (1993). *La Universidad del Futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Escobar Aguilar, Jorge (2009) "La calidad en las instituciones de educación superior: una propuesta neoliberal", en *Planeación y Evaluación Educativa*, vol. 16, núm. 46, México, UNAM.

- Etzioni, Amitai (1964). *Modern Organizations*, Englewood Cliffs, N.J., citado por Hall, Richard H. (1983). *Organizaciones: estructura y proceso*, Colombia, Edit. Prentice/Hall, pág. 30.
- Fernández Alles, María de la Luz y Ramón Valle Cabrera (1998). "El enfoque neoinstitucional como marco teórico explicativo de la gestión de recursos humanos", en *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 4, núm. 3, Madrid, Universidad de Vigo, pp. 93-112.
- Flores-Domínguez, C. (2011). "Involucramiento del profesor universitario: Asignatura pendiente para las instituciones de educación superior", en *Universidades*, vol. 61, núm. 50, México, julio, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, pp. 81-88.
- Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga (1998). *Tipología de Instituciones de Educación Superior*, México, ANUIES.
- Galaz Fontes, J. F. y Manuel Gil Antón (2009). "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, Mexicali, UABC.
- Gil Antón, Manuel (1997). "La profesión académica en América Latina". ¿Mito o realidad? Ponencia. Guadalajara México.
- (2002). "Cuando el hielo cruje", en *La Crónica de hoy*, México, 14 de enero, citado en Cordero Arroyo, Graciela y Eduardo Backhoff Escudero (2002). "Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulos", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 123, México, julio-septiembre, pp. 5-20
- Glassick, Charles E., Mary Taylor Hubber y Gene I. Maeroff (2003). *La valoración del trabajo académico*, México, ANUIES/UAM.
- Grediaga Kuri, Rocío (2001). "Retos y condiciones de desarrollo: La profesión académica en México en la última década", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, México, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 95-117.
- Grediaga Kuri, Rocío, José Raúl Rodríguez Jiménez y Laura Elena Padilla González (2004). *"Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década"*, México, ANUIES.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y potsmodernidad* (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Morata Quinta edición.
- Hernández, Lorena (2000). "Niveles de rendición de cuentas", trabajo presentado en el seminario Re-pensando la Universidad Mexicana, organizado por el CEIICH-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Tesis doctoral, México, UNAM.

- (2000). "¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? Reseña", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, México, julio-diciembre, Comie, pp. 377-386.
- (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM.
- (2002). "La nueva universidad en México: Transformaciones recientes y perspectivas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, México, enero-abril, Comie, pp. 75-105.
- (2009). *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas*, México, Gedisa.
- Ibarra Colado, Eduardo y Luis Montaña Hirose (1992). "Teoría de la organización y administración pública. insuficiencias, simplezas y desafíos de una maltrecha relación" en *Gestión y Política Pública*, vol. 1, núm. 1, México, julio-diciembre, CIDE, pp. 49-75.
- Izquierdo, Miguel Ángel (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México, UPN.
- Jepperson Ronald L. (1999). "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo", en Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (Comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México y Fondo de Cultura Económica.
- Kalmanovitz, Salomón (2003). "El neoinstitucionalismo como escuela", en *Revista de Economía Institucional*, vol. 5, núm. 9, Bogotá, segundo semestre, Universidad Externado de Colombia, pp. 189-212.
- Kent Serna, Rollin (1999). "Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior", en Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez G., *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, México, CESU-UNAM/Grupo editorial Porrúa.
- Landesmann, M., S. García y Manuel Gil (1996). "Los académicos en México, un mapa inicial de conocimiento", en Ducoing y Landesman (coords.) *Sujetos de la educación y formación docente*, vol 1. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México, Comie.
- Landesmann, Monique (2001). "trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio acaémico. El caso de los bioquímicos de la Facultas de Medicina", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm.2, México, enero-abril, Comie, pp. 33-62.
- Landoni, Pablo (2008). "Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya", en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol.17, núm.1, Montevideo, Universidad de la República Uruguay, pp. 183-202.

- Lastra Barrios, Rosalía Susana y Domingo Herrera González (2008). "Datos base obtenidos de un marco interpretativo acerca de la institucionalización de los programas al mérito docente", en *Tiempo de Educar*, vol. 9, núm. 17, Toluca, enero-junio, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 119-143.
- Lastra Barrio, Rosalía Susana y Oscar J. Comas Rodríguez (2015). *Oxímoron profesor universitario mercantilizado Antología*, México, Universidad de Guanajuato/Universidad Autónoma Metropolitana/Clave Editorial.
- Levenson, Hanna (1975). "Multidimensional Locus of Control in Prison Inmates", en *Journal of Applied Social Psychology*, vol 5, núm. 4, John Wiley & Sons, pp. 342-347.
- Luengo González, Enrique (2003). "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad". Documento en línea en: <<http://es.scribd.com/doc/200285864/04-Las-Reformas-en-La-Educacion-Superior-en-Mexico>> (fecha de consulta: 19 de diciembre de 2014).
- March, James G. y Johan Olsen (2005), *Elaborating the "New Institutionalism"*. Documento en línea en: <<http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/olsen2.pdf>> (fecha de consulta: 7 de julio de 2013).
- (1997). "El redescubrimiento de las instituciones". *La base organizativa de la política*, México, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública y Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Martínez Rizo, Felipe (2001). "Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas educativas mexicanas en los años noventa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, México, Comie, pp. 425-453.
- Mollis, Marcela (comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, Clacso.
- Montaño Hirose, Luis (2004). *Los estudios organizacionales en México. Cambio, Poder, Conocimiento e identidad* México, Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad de Occidente/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados.
- (2005). "Organización y sociedad. Un acercamiento a la administración pública mexicana", en *Gestión y Política Pública*, vol. XIV, núm. 3, México, segundo semestre, CIDE, pp. 465-495.
- Morgan Beltrán, Josefina (2008). "La aparente contradicción entre el Isomorfismo como expresión de la Globalización y la Identidad Organizacional", ponencia en el *VI Congreso Internacional de Análisis Organizacional*, Tepic (Nayarit).
- Münsterberg, Hugo (1913). *Psychology and Industrial Efficiency*, Boston, Houghton, Mifflin Company.
- Neave, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa.

- Nee, Víctor (2003). "Newinstitutionalism, economic and sociological", Documento en línea en: <<http://www.columbia.edu/~pi17/525.pdf>> (fecha de consulta: 13 de julio de 2013).
- Nee, Victor y Paul Ingram (1998). "Embeddedness and Beyond: Institutions, Exchange and Social Structure", en Brinton, Mary y Víctor, *The New Institutionalism in Sociology*, New York, Russell Sage Foundation.
- North, Douglass (1995). *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Olsen, Johan P (2002). "Reforming European Institutions of Governance", en *JCMS: Journal of Common Market Studies*, vol. 40, núm. 4, London, Blackwell Publishers Ltd, pp. 581-602.
- Ornelas, Carlos (1996). "Evaluación y conflicto en las universidades públicas mexicanas", en *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre educación superior*, vol. 8, núm. 15, México, verano, UdeG, pp 5-34.
- Ostrom, Elinor (2012). *El gobierno de los bienes comunes*, México, FCE.
- Parsons, Wayne (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, México, FLACSO.
- Pérez Pérez, Gabriel y Laura Valencia E. (2004). "El neoinstitucionalismo como Unidad de Análisis Multidisciplinario", en *Actualidad Contable FACES*, vol. 7, núm. 8, Mérida (Venezuela), enero-junio: Universidad de Los Andes, pp. 85-95.
- Pesqueux, Yvon (2009). "Institución y organización", en *Cuadernos de Administración*, núm. 41, Cali, enero-junio, Universidad del Valle, pp.7-25.
- Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (1996)*, México: Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública.
- Powell, Walter W (2001), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.
- (2007). "The new institutionalism", documento en línea en: <<http://www.stanford.edu/group/song/papers/NewInstitutionalism.pdf>> (fecha de consulta: 7 de julio de 2013).
- Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (comp.) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/UAEM/ FCE.
- Ramírez Plazas, Elías, Augusto Rodríguez Orejuel y Edgar Enrique Zapata Guerrero (2005). Influencia de las diferencias individuales sobre la calidad en los servicios universitarios, en *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 53, Bogotá, enero-abril, Universidad EAN, pp. 136-159.
- Rivas, José Antonio (2003). "El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones", en *Reflexión Política*, vol. 5, núm. 9, Bucaramanga, junio, Universidad Autónoma de Bucaramanga, pp. 36-46.

- Rodríguez Jiménez, José Raúl (2000). *Mercado y Profesión Académica en Sonora*, México, ANUIES.
- Rollint Kent Serna (coord.) (2009), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*, México, ANUIES.
- Romero, Jorge (2003). *Estudios organizacionales en el umbral del milenio*, pág. 193, Rodríguez Peñuelos, Marco Antonio, (coord.), Culiacán, Universidad de Occidente.
- Rotter, Julian B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement" en *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, núm 1, Whole núm. 609, pp. 1-28.
- Rubio Oca, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, FCE/SEP.
- Rueda, M. y Landesmann, M. (coords.) (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Colección Pensamiento Universitario, tercera época núm. 38, México, CESU-UNAM.
- Rueda, M. (1999). "Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades", en Rueda, M. y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, Colección Pensamiento Universitario, México, CESU-UNAM.
- San Martín López, Alma Luz (2012). *Competencias básicas de los egresados de la facultad de odontología de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica Tuxpan*, México. Tesis. Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez Gastélum, J. Luis (2000). *Sociedad y Educación en Sinaloa*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Scott, W. (1995). *Institutions and Organisations*. Thousand Oaks, California, citado en Appendini, Kirsten y Monique Nuijten (2002). "El papel de las instituciones en contextos locales", en *Revista Cepal*, núm 76, México, abril, pp. 71-88.
- Scott, Richard W. (2005). "Organizaciones: características duraderas y cambiantes", en *Gestión y Política Pública*, vol. 14, núm. 3, México, segundo semestre, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., pp. 439-463.
- Selznich, Philip (1949). *TVA and the Grass Roots*, Berkeley, University of California Press.
- Silva Montes, César (2007). "Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 143, México, julio-septiembre, ANUIES, pp. 7-24.
- SEP (2008). "Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado 2008", en *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de diciembre.
- Stromquist P. Nelly (coord.) (2009). *La profesión académica en la globalización*, México, ANUIES.

- Torres Santomé, Jurjo (2006). *La desmotivación del profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.
- Torres, Héctor (1987). "Comentario", en Trejo, Saul y Alejandro Mungaray (comp.), *Keynes frente a la crisis de los ochenta*, Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California.
- Tuirán, G. R. (2008). Avances retos y oportunidades de la educación superior en México y Estados Unidos, ponencia en la Reunión binacional de Instituciones de Educación Superior, 27 de junio, Austin, Texas.
- UAS (2014a). Portal de Transparencia. Matrícula 2001 al 2013, en línea: <<http://transparencia.uasnet.mx/?seccion=3&subseccion=7>> (fecha de consulta: 4 de diciembre de 2014).
- (2014b). Oferta educativa. Licenciatura en línea: <<http://www.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=oferta-educativa&tipo-carrera=licenciatura>>
- (2015). Auditoría a la matrícula, en línea: <<http://transparencia.uasnet.mx/?seccion=2&subseccion=57>>
- UNISON (2009). Plan de desarrollo institucional 2009-2013, en línea: <<http://www.uson.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf>>
- (2012). Década 70. Edición especial, en línea: <[http://www.uson.mx/medios_informativos/gaceta/numeros_especiales/edicion especial_70aniversario_oct2012.pdf](http://www.uson.mx/medios_informativos/gaceta/numeros_especiales/edicion_especial_70aniversario_oct2012.pdf)>
- (2015). Informe anual 2014-2015., en línea: <<http://www.uson.mx/paginadelrector/informes/informe2014-2015.pdf>> (fecha de consulta: 29 de mayo de 2016).
- Uphoff, N. (1986). *Local Institutional Development: An Analytical Sourcebook with Cases*, West Harford, Connecticut, Kumarian press, citado en Appendini, Kirsten y Monique Nuijten (2002). "El papel de las instituciones en contextos locales", en *Revista Cepal*, núm 76, México, abril, pp. 71-88.
- Valdés Serrano, Ernesto (2008) Concepciones básicas sobre el cambio organizacional, documento en línea: <http://www.unipiloto.edu.co/contenido/pdf_relinter/admon/cambio.pdf> (fecha de consulta: 19 de mayo de 2013).
- Vargas Hernández, José Guadalupe (2005). Teoría institucional y neoinstitucional en la administración internacional de las organizaciones, documento en línea: <www.scielo.org.ar/pdf/vf/v10n2/v10n2a05.pdf> (fecha de consulta: 5 de noviembre de 2013).
- (2008). "Perspectivas del Institucionalismo y Neoinstitucionalismo", *Revista Ciencia Administrativa*, Xalapa, enero-junio, Universidad Veracruzana, pp. 47-58.
- Vergara, Rodolfo (1997). "Estudio Introductorio", en March, James y Johan Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México,

Fondo de Cultura Económica/Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Villa Lever, Lorenza (2001). "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, México, enero-abril, Comie, pp 1-13.
- Weick, Karl E. (2009) "Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados", en *Gestión y Estrategia*, núm. 36, México, julio-diciembre, UAM Azcapotzalco, pp. 93-110.

ANEXO 1

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA UAS

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) fue obra de la imaginación y la voluntad de un ilustre liberal, el licenciado Eustaquio Buelna, personaje de la historia local nacido en Mocorito en 1830. La situación económica de su familia debió de ser acomodada, ya que al inicio de 1840 se trasladó a Culiacán y se matriculó como alumno del Seminario, donde aprendió sus primeras letras. Se fue a estudiar a Guadalajara donde obtuvo el título de abogado en 1854. Al llegar a Sinaloa se adhirió al Plan de Ayutla y participó como guerrillero en las fuerzas de Plácido Vega en la Guerra de Tres Años y en la Intervención Francesa. Al término de la etapa armada ocupó diversos cargos políticos y así llegó a la gubernatura de Sinaloa en 1871 (Sánchez, 2000). Buelna pensaba que socializando la educación terminarían en la entidad el atraso social y los levantamientos armados, se consolidarían las instituciones democráticas, y la industria y el comercio se desarrollarían como consecuencia de un pueblo mejor educado. De entre las acciones que realizó como gobernador, destacan tres. Fundó el Liceo Rosales en Mazatlán en diciembre de 1872, para evitar la salida de los jóvenes a estudiar a Guadalajara, México o el extranjero; En el año de 1873 el Liceo es inaugurado en el Puerto de Mazatlán, por convenir a los intereses de la primera capital del estado que, en 1873 deja de serlo pues se trasladaron los poderes a la Ciudad de Culiacán. Para evitar las presiones de los comerciantes extranjeros, Buelna trasladó la capital del estado de Mazatlán a Culiacán al año siguiente, y en 1874 reabrió el Liceo convirtiéndolo en una institución de enseñanza secundaria, preparatoria y profesional, con el nombre de Colegio Rosales.

En 1918 se encontraba dirigiendo el Colegio Rosales el doctor Bernardo J. Gastélum, quien había llegado a la dirección de la institución en 1913. Hombre consciente de su tiempo, durante algunos años estuvo madurando el proyecto de convertir al Colegio en Universidad, en un afán por modernizar la educación superior no solamente en Sinaloa, sino también en el noroeste de México, a través de la

creación de una Universidad regional cuyo modelo estudió en las universidades estadounidenses. El doctor Gastélum había nacido en Culiacán en 1889 y cursado en el Colegio Rosales los estudios preparatorios. La carrera de medicina la cursó en Guadalajara.

Así nació la UAS, institución que sufre el cambio de denominación a lo largo de su desarrollo histórico, inicialmente se le conocía como Universidad de Occidente y luego Universidad de Sinaloa. El nombre original fue propuesto al parecer por el propio doctor Bernardo J. Gastélum. Sin embargo, como desde un principio se pensó que la institución cubriera las necesidades educativas de la región del noroeste, se consensó que se denominara Universidad de Occidente, con la intención de que en ella participaran económicamente Nayarit, Sonora y Baja California, ya que Sinaloa, por sí mismo, no podía sostener íntegramente una institución de esa calidad. El gobernador del estado de Sinaloa, Ramón Fuentes Iturbe, expidió en 1917 la “Ley que organiza la Universidad de Occidente” y posteriormente le concedió su “autonomía” en mayo de 1918. La nueva institución tuvo para su administración un rector, un vicerrector y el Consejo Universitario. Para que se ejerciera una práctica democrática plena y total durante el lapso que ostentó el nombre de Universidad de Occidente, se necesitaba de un elemento: la participación estudiantil en el Consejo Universitario; sin embargo, tanto su rector el doctor Bernardo J. Gastélum, como el vicerrector ingeniero Enrique Peña, pensaban que la misión de los estudiantes era sólo la de estudiar. La Universidad enfrentó muchos problemas por la falta de recursos económicos en este periodo, por lo que el 28 de julio de 1922 el Consejo Universitario tomó el acuerdo de que el rector hiciera entrega de la Universidad al Gobierno del Estado.

Es así como la Universidad de Occidente cambia a Colegio Civil Rosales y el 18 de octubre de 1922 la legislatura aprueba que imparta instrucción preparatoria, profesional y normalista. Con el decreto 101 la institución logró su autonomía por segunda ocasión, aunque en el texto del decreto nunca se mencionó la palabra autonomía, los estudiantes rosalinos jugaron un gran papel como elementos de presión para lograr este estatuto (Berrelleza y Beltrán, 2002).

En 1937, con la efervescencia del régimen cardenista, el Colegio Civil Rosales pierde su autonomía y con el nombre de “Universidad Socialista del Noroeste”, pasa a depender del Ejecutivo del Estado. El 9 de octubre de 1941 se aprueba el decreto 197 en el que se asienta que la Universidad Socialista se denominaría Universidad de Sinaloa. El ordenamiento era muy escueto y es hasta 1945 cuando el gobernador de la entidad, Pablo Macías Valenzuela, aprobó el decreto 57, que contiene la Ley Orgánica de la Institución.

En 1965 el gobernador de Sinaloa, Leopoldo Sánchez Celis otorgó la autonomía a la Universidad de Sinaloa. Es la tercera autonomía de la institución. Para Sánchez Celis era el momento de entregar la dirección y el manejo de la Universidad, a manos de los propios universitarios, libre de toda injerencia oficial, con autonomía plena para su desarrollo histórico. Al respecto el autogobierno no fue una dádiva, sino que vino como consecuencia de un temor del gobernador por el movimiento estudiantil de lucha por la autonomía (Berrelleza y Beltrán, 2002).

La UAS en sus 134 años de existencia, ha sido un significativo soporte cultural y moral de Sinaloa y el noroeste de México, y también ha sido objeto del autoritarismo de gobiernos de diversos signos; en la cuna del pensamiento crítico, se han dejado ver las fuerzas de la izquierda y de la derecha conservadora.

En un afán de utopía reformadora se ha tratado de hacer de la UAS un espacio público autónomo, democrático y de alta calidad científica y académica, hay detrás de tal afán una verdadera historia de lucha.

Para las fuerzas de izquierda, hoy se huye de la democracia como la peste (Calderón *et al.*, 2009). El sindicalismo se condenó y se atrapó entre sus pecados y el rigor de los rangos salariales de las autoridades federales. Para la derecha conservadora la UAS dio un gran avance al rendir cuentas a la sociedad al ser ubicada como unas de las mejores instituciones a nivel nacional en materia de educación superior en Sinaloa.

El 10 de noviembre de 1947, el gobernador Pablo Macías Valenzuela emitió una nueva Ley Orgánica (decreto 36), redactada por Monjaraz Buelna, la que cambió la forma de gobierno de la institución. Las máximas autoridades fueron: el Consejo, el

rector, los directores de las escuelas, facultades, institutos y jefes de departamento; y las Juntas Directivas de profesores y alumnos. Es decir, desaparecieron del gobierno de la institución el Patronato Administrativo y las academias mixtas de profesores y alumnos, aunque éstos últimos siguieron conservando sus prerrogativas en las juntas directivas. El rector siguió siendo nombrado por el gobernador y el tiempo que duraba en su encargo no cambió. En esta ley ya no se contempló a la Escuela Normal, ya que ésta se convirtió por disposiciones del gobernador, primero en la Escuela Normal Urbana Vespertina, y después en la Escuela Normal de Sinaloa, que trajo como consecuencia, además, la supresión del internado, al pasar éste a la Escuela Normal de Sinaloa el 31 de diciembre de 1949.

La UAS contó entonces con una nueva Ley Orgánica, que fue aprobada por el H. Congreso del Estado y que apareció publicada en el *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa* el 22 de diciembre de 1993. Este ordenamiento jurídico contenía importantes innovaciones, que sin duda alguna permitieron impulsar la transformación académica de la institución. La nueva normatividad, condensaba los anhelos y aspiraciones de muchas generaciones de universitarios, que se empeñaron en hacer de la UAS una institución de excelencia que respondiera a los requerimientos del pueblo sinaloense. En esta Ley quedaron debidamente establecidos los derechos y obligaciones de profesores, estudiantes y trabajadores. De igual manera, en este ordenamiento jurídico se expresó claramente un nuevo proyecto de universidad: la universidad del siglo XXI; la universidad de la excelencia académica; la universidad que es motivo de orgullo de sus profesores, estudiantes y trabajadores; la universidad, en suma, útil a la sociedad y comprometida con el desarrollo de Sinaloa.

El proceso de regularización académica, de entonces a la fecha, se manifestó en acciones para profesionalizar al magisterio, desplegar la investigación científica y el posgrado, profundizar la extensión cultural a la par de reorganizar las estructuras administrativa y financiera de la institución, en el contexto actual del desarrollo de la UAS y de las políticas educativas nacionales e internacionales, que orientan hacia la obtención de niveles de excelencia de las funciones que realiza; al reconocimiento de la calidad de sus programas de estudio (PE), y a una mayor habilitación del personal académico para atender las necesidades de la sociedad; todo esto se registra en su

Ley Orgánica emitida en el año de 1993, que pretende rescatar el espíritu de las disposiciones constitucionales y legales relacionadas con el trabajo especial académico y la deseable separación entre lo académico y lo laboral.

ANEXO 2

DATOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Áreas de conocimiento, Facultades, Escuelas y programa de docencia en la zona centro (Culiacán) zona sur (Mazatlán) y zona norte (Los Mochis)

En esta investigación se contó con la participación de las zonas Sur y Norte; Mazatlán y Los Mochis, la zona centro que comprende Culiacán no existieron las condiciones para su incorporación por estar en procesos de acreditación.

DATOS GENERALES DE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

ÁREAS DE CONOCIMIENTO: FACULTADES Y ESCUELAS		PROGRAMA DE DOCENCIA
Ciencias Sociales y Administrativas		
Facultad de Derecho y Ciencia Política Licenciatura en Derecho Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública Licenciatura en Derecho Licenciatura en Ciencia Política	Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas de Guasave Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Administración de Recursos Humanos Licenciatura en Comercio Internacional Licenciatura en Contaduría Pública Licenciatura en Mercadotecnia	Escuela de Contabilidad y Administración Licenciatura en Contaduría Pública Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Mercadotecnia Licenciatura en Administración de Recursos Humanos
Escuela de Negocios Mochis Licenciatura en Relaciones Comerciales Internacionales	Facultad de Trabajo Social Mochis Licenciatura en Trabajo Social	Facultad de Trabajo Social TSU en Trabajo Social Licenciatura en Trabajo Social
Facultad de Ciencias Sociales TSU en Inteligencia Comercial Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Licenciatura en Sociología Licenciatura en Economía Licenciatura en Comercio Internacional	Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas TSU en Negocios Internacionales Licenciatura en Estudios Internacionales Licenciatura en Políticas Públicas	Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural <u>Licenciatura en Contaduría Pública Fiscal</u> <u>Licenciatura en Negocios Internacionales</u> <u>Licenciatura en Negocios Agrotecnológicos</u>
Facultad de Derecho Culiacán Licenciatura en Derecho	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Licenciatura en Economía	Escuela de Derecho Guasave <u>Licenciatura en Derecho</u>
Facultad de Trabajo Social Mazatlán Técnico en Trabajo Social TSU en Trabajo Social Licenciatura en Trabajo Social	Facultad de Contaduría y Administración Licenciatura en Contaduría Pública Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Negocios y Comercio Internacional	Escuela de Filosofía y Letras Licenciatura en Sociología Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica
Escuela de Turismo	Facultad de Derecho Mazatlán	Facultad de Psicología

Licenciatura en Turismo	Licenciatura en Derecho	Licenciatura en Psicología
-------------------------	-------------------------	----------------------------

DATOS GENERALES DE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

(CONTINUACIÓN)

	Arquitectura, Diseño y Urbanismo	
Facultad de Arquitectura Licenciatura en Arquitectura	Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio Licenciatura en Ingeniería Geodésica	
Zona Norte Ciencias Agropecuarias		
Escuela Superior de Agricultura del Valle del Fuerte Licenciatura en Comercialización Agropecuaria Unidad El Carrizo Licenciatura en Ingeniería Agronómica con Acentuación en: Horticultura Suelos y Agua Protección Vegetal Agronegocios	Facultad de Agronomía Licenciatura en Ingeniería Agronómica con Acentuación en: Horticultura Suelos y Agua Protección Vegetal Agronegocios Producción Pecuaria Licenciatura en Ciencias Agropecuarias TSU en Agrozootecnia Sustentable	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia.
Facultad de Ciencias del Mar Licenciatura en Biología Pesquera Licenciatura en Biología Acuicola		
Ciencias Naturales y Exactas		
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas TSU en Enseñanza de la Física y la Matemática Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en Física Licenciatura en Electrónica	Escuela de Biología Licenciatura en Biología con Acentuación en: Ecología y Medio Ambiente Recursos Bióticos Biología Experimental	Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio <u>Licenciatura en Ingeniería Geodésica</u>

DATOS GENERALES DE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

(CONTINUACIÓN)

Zona Centro, Sur y Norte. Ciencias de la Salud		
Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas TSU en Negocios Internacionales Licenciatura en Estudios Internacionales Licenciatura en Políticas Públicas	Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural Licenciatura en Contaduría Pública Fiscal Licenciatura en Negocios Internacionales Licenciatura en Negocios Agrotecnológicos	Escuela Superior de Enfermería Técnico en Enfermería Licenciatura en Enfermería TSU en Enfermería Licenciatura en Enfermería y Obstetricia
Escuela de Ciencias de la Nutrición y Gastronomía Licenciatura en Nutrición Licenciatura en Gastronomía	Facultad de Odontología Licenciatura en Odontología TSU en Prótesis Dental	Facultad de Medicina Campus 1 Licenciatura en Médico General Licenciatura en Optometría
Facultad de Trabajo Social TSU en Trabajo Social Técnico en Trabajo Social Licenciatura en Trabajo Social	Facultad de Ciencias Sociales Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Licenciatura en Sociología Licenciatura en Economía Licenciatura en Comercio Internacional Licenciatura en Sociología	Escuela Superior de Educación Física Licenciatura en Cultura Física Licenciatura en Educación Deportiva
Facultad de Ciencias Químico Biológicas Licenciatura en Química Farmacéutico Biológica	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Licenciatura en Economía	Escuela de Turismo Licenciatura en Turismo
Escuela de Negocios Licenciatura en Relaciones Comerciales Internacionales	Escuela de Filosofía y Letras Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica	Facultad de Psicología Licenciatura en Psicología
Educación y Humanidades		
Escuela de Música Licenciatura en Música en Áreas de: Docencia, Jazz, Trombón, Clarinete, Violín, Guitarra, Piano, Trompeta Técnico en Instructor en Música Licenciatura en Teatro	Escuela de Artes Plásticas TSU en Artes Plásticas Licenciatura en Artes Plásticas en Áreas de: Grabado Pintura Escultura	Facultad de Ingeniería Licenciatura en Ingeniería Geodésica Licenciatura en Ingeniería Civil Licenciatura en Ingeniería de Software Licenciatura en Ingeniería en Procesos Industriales TSU en Minas y Metalurgia
Facultad de Historia Licenciatura en Historia	Facultad de Ciencias de la Educación Licenciatura en Ciencias de la Educación	Centro de Estudio de Idiomas Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés
Escuela de Ciencias Antropológicas Licenciatura en Antropología Social	Facultad de Ciencias Químico Biológicas Licenciatura en Ingeniería Bioquímica	Escuela de Filosofía y Letras Licenciatura en Filosofía Licenciatura en Periodismo
Facultad de Informática Licenciatura en Informática		

DATOS GENERALES DE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
(CONTINUACIÓN)
POSGRADOS

Arquitectura, Diseño y Urbanismo		
Facultad de Arquitectura Maestría en Arquitectura en el Área de Urbanismo y Desarrollo Regional Sustentable Maestría en Arquitectura en el área de Diseño Urbano Arquitectónico y Medio Ambiente	Escuela de Ingeniería Mazatlán Maestría en Arquitectura en el área de Diseño Urbano Arquitectónico y Medio Ambiente Maestría en Arquitectura en el área de Urbanismo y Desarrollo Regional sustentable	

Ciencias Agropecuarias		
Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio Maestría en Ciencias Geodésicas	Facultad de Agronomía Maestría en Ciencias de la Producción Agrícola	Facultad de Ciencias Químico Biológicas Programa Regional en Biotecnología
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia Maestría en Ciencias Agropecuarias		

Ciencias Naturales y Exactas		
Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio Maestría y Doctorado en Ciencias de la Información	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas Doctorado en Ciencias en Física Doctorado en Física Especialidad en estadística Maestría en Ciencias en Física Maestría en Física	
Ciencias de la Salud		
Coordinación Universitaria del Hospital Civil Especialidad en Anatomía Patológica Especialidad en Anestesiología Especialidad en Cirugía General Especialidad en Ginecología y Obstetricia Especialidad en Imagenología Especialidad en Medicina Interna Especialidad en Oftalmología Especialidad en Optometría Especialidad en Traumatología		

DATOS GENERALES DE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

(CONTINUACIÓN)

Ciencias Sociales y Administrativas		
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Doctorado en Ciencias Sociales Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Economía Maestría en Ingeniería Económica Financiera Maestría en Ingeniería Financiera	Facultad de Trabajo Social Doctorado en Trabajo Social Maestría en Desarrollo Empresarial Maestría en Finanzas Maestría en Recursos Humanos Maestría en Trabajo Social Programa Integral de Maestría y Doctorado en Trabajo Social con acentuación en: Estudios de Género Sistemas de Salud	Facultad de Derecho Culiacán Doctorado en Derecho en Áreas de: Constitucional y Amparo Penal, Fiscal, Familiar Maestría en Derecho áreas de: Constitucional y Amparo Penal, Fiscal, Familiar Maestría en Derecho Electoral Posgrado Integral en Derecho con salidas en: Especialidad en Derecho áreas de: Constitucional y Amparo Penal, Fiscal, Familiar
Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas Doctorado en Estudios Regionales en Énfasis en América del Norte Maestría en Estudios de América del Norte Maestría en Políticas Públicas	Facultad de Psicología Doctorado en Psicología de la Salud Especialidad en Violencia Intrafamiliar Maestría en estudios en Violencia Intrafamiliar Maestría en Psicología de la Salud Maestría en Psicología de las Organizaciones	Facultad de Contaduría y Administración Doctorado en Estudios Fiscales Maestría en Desarrollo Empresarial Maestría en Finanzas Maestría en Impuestos Maestría en Recursos Humanos
Escuela de Contabilidad y Administración Maestría en Finanzas Maestría en Gestión Estratégica de Recursos Humanos Maestría en Impuestos Maestría en Mercadotecnia	Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural Maestría en Administración de Negocios Maestría en Planeación Maestría en Planeación en el área de Desarrollo Regional Maestría en Planeación en el área Financiera	Facultad de Ciencias Sociales Maestría en Ciencias Sociales con Énfasis en Estudios Regionales Maestría en Ciencias Sociales con Énfasis en Desarrollo Regional
Facultad de Derecho Mazatlán Especialidad en Criminalística Maestría en Derecho Penal	Facultad de Derecho y Ciencia Política Maestría en Ciencias Penales Maestría en Estudios Electorales Maestría en Seguridad Pública y Participación Ciudadana	Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas de Guasave Maestría en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas
Facultad de Trabajo Social Mazatlán Maestría en Trabajo Social		

DATOS GENERALES DE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

(CONTINUACIÓN)

Educación y Humanidades		
Facultad de Ciencias de la Educación Doctorado en Educación Maestría en Ciencias de la Educación	Facultad de Ciencias Químico Biológicas Maestría en Docencia de las Ciencias Básicas Campo Formativo de Matemáticas Maestría en Docencia de las Ciencias Campo Formativo de Ciencias naturales Maestría en Docencia de las Ciencias con opción en el Campo Formativo de Matemáticas	Facultad de Historia Doctorado en Historia Maestría en Historia

Ingeniería y Tecnología		
Facultad de Ciencias Químico Biológicas Maestría en Ciencia y Tecnología de Alimentos	Facultad de Informática Maestría en Informática Aplicada Maestría y Doctorado en Ciencias de la Información	Facultad de Ingeniería Culiacán Maestría en Ciencias de la Ingeniería a opción Materiales y Estructuras Maestría en Ingeniería Ambiental
Facultad de Ingeniería Mochis Maestría en Ciencias de la Ingeniería		

ANEXO 3

BREVE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

Los orígenes del proyecto de creación de una institución de educación superior en Sonora datan de finales de los años veinte del siglo pasado. En 1928 un grupo de políticos encabezado por el gobernador del estado, Francisco S. Elías, en conexión con la Asociación de Estudiantes Sonorenses radicados en la Ciudad de México, impulsaron la creación de la Universidad del Noroeste, con sede en Sonora. El objetivo era que contribuyera al desarrollo del estado. Varios sucesos políticos nacionales y estatales influyeron en que la creación de la institución tuviera que ser postergada.

En agosto de 1930, siendo gobernador del estado, Román Yocupicio, constituye el Comité Pro fundación de la Universidad de Sonora (UNISON) con distinguidos sonorenses, quienes invitan a José Vasconcelos para que se encargara de la organización técnica del proyecto. Este modelo consideraba que la institución debería estar ligada a las necesidades de la sociedad local, así los estudios profesionales se concentraron en: abogacía, medicina o ingeniería, carreras y cursos cortos (enfermería, peritaje en agricultura, cocina, corte y confección y música) (UNISON, 2012).

Sin embargo, se presentaron conflictos en relación al proyecto educativo y las posiciones se dividieron entre quienes consideraban a la Universidad como una institución ligada estrechamente a la sociedad local (Vasconcelos y el Comité Pro fundación), y quienes sostenían que la Universidad debía contribuir con sus estudios al desarrollo económico del Estado, principalmente el Comité Administrativo y la Junta de Beneficencia Privada, que dirigía los destinos del proyecto, situación que provocó la renuncia de Vasconcelos y Herminio Ahumada. “La idea de fundar una Universidad en Sonora, había sido esbozada en los años veinte por distintas personas, entre ellos contamos a José Vasconcelos, a Herminio Ahumada, a Gilberto Suárez Arvizu y otros más”. Es hasta, el 15 de octubre de 1942 cuando se inaugura oficialmente la UNISON (Castellanos, 1991).

De 1970 a 1993 los únicos establecimientos que ofrecían estudios superiores durante la época de expansión y diversificación de la educación superior en Sonora

fueron la UNISON y el Instituto Tecnológico de Sonora (ItSon), fundado en 1962. En poco menos de dos décadas, entre 1972 y 1991, se fundaron 18 instituciones de nivel superior; no obstante es un hecho que durante 30 años la educación superior estatal estuvo centrada en un par de centros educativos: la UNISON y el ItSon (Castellanos, 1991).

Las razones de dicho crecimiento fueron el amplio mercado de los servicios, la presencia de gruesas poblaciones de jóvenes en edad de escolarización universitaria y las expectativas de movilidad social.

En el acontecer histórico, la UNISON ha experimentado pocas modificaciones en cuanto a su modo de organización institucional; ha transitado tres grandes etapas históricas en su vida académica, correspondientes éstas con los momentos históricos de cambio en el estatus jurídico que regulan su quehacer académico, pues de éste devienen sus normas de representación, funcionalidad orgánica y estructural de sus actividades sustantivas en sí, la conceptualización de la Universidad como una totalidad académica institucional en un marco de entorno social cambiante.

Cada periodo se ha caracterizado primordialmente por las acciones manifiestas de la comunidad universitaria y de sus formas de organización, así como también por las características políticas de las administraciones que la han regido.

La primera etapa abarca desde 1938 hasta 1953. La segunda etapa comprende desde 1953 a 1973, cuando entró en vigencia un nuevo estatus jurídico, la Ley Orgánica 103, momento en que se dio la consolidación de la UNISON. La tercera etapa inició en 1973 y hasta el año de 2006, constituyó el preámbulo a la modernización y masificación en un marco de búsqueda de nuevas fases de organización universitaria, aunado a sucesos políticos determinantes del rumbo de la institución (UNISON, 2012).

El conjunto de establecimientos que conforma actualmente la educación superior estatal lo integran la UNISON; el ItSon, El Colegio de Sonora (ColSon) y el Centro de Investigaciones en Alimentos y Desarrollo (CIAD).

ANEXO 4

DATOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

Divisiones, Departamentos y Oferta Educativa en la Unidad Regional Centro	
Oferta educativa	Programas Académicos
División de Humanidades y Bellas Artes • Lic. en Literaturas Hispánicas • Lic. en Lingüística • Lic. en Enseñanza del Inglés • Arquitectura • Lic. en Artes Escénicas esp. Actuación • Lic. en Artes Escénicas esp. Danza • Lic. Artes Plásticas • Lic. en Música • Lic. en Diseño Gráfico	División de Ciencias Económicas Administrativas • Lic. en Contaduría Pública • Lic. en Administración • Lic. en Economía • Lic. en Finanzas • Lic. en Mercadotecnia • Lic. en Informática Administrativa • Lic. en Negocios y Comercio Internacionales
División de Ciencias Exactas y Naturales • Lic. en Matemáticas • Lic. en Física • Lic. en Geología • Lic. en Ciencias de la Computación • Ing. en Tecnología Electrónica	División de Ciencias Sociales • Lic. en Derecho • Lic. en Sociología • Lic. en Administración Pública • Lic. en Historia • Lic. en Psicología • Lic. en Ciencias de la Comunicación • Lic. en Trabajo Social
División de Ciencias Biológicas y de la Salud • Químico Biólogo Clínico ** • Químico en Alimentos • Lic. en Cultura Física y Deporte • Lic. en Enfermería ** • Lic. en Medicina ** • Lic. en Biología • Lic. en Ciencias Nutricionales ** • Ing. Agrónomo • Lic. en Odontología • Lic. en Psicología de la Salud *	División de Ingeniería • Ing. Civil • Ing. Mecatrónica • Ing. Minero • Ing. en Materiales • Ing. en Metalúrgica • Ing. Químico • Ing. Industrial y de Sistemas • Ing. en Sistemas de Información
División de Ciencias Administrativas, Contables y Agropecuarias • Lic. en Contaduría Pública • Lic. en Sistemas Administrativos • Lic. en Comunicación Organizacional • Lic. en Negocios y Comercio Internacionales • Lic. en Informática Administrativa • Lic. en Derecho	División de Ciencias Económicas y Sociales • Lic. en Contaduría Pública • Lic. en Administración • Lic. en Economía • Lic. en Derecho • Lic. en Informática Administrativa • Lic. en Negocios y Comercio Internacionales • Lic. en Mercadotecnia
* Sólo en Campus Cajeme ** Campus Hermosillo y Cajeme	

DATOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

(CONTINUACIÓN)

POSGRADOS

DEPARTAMENTO	PROGRAMA DE DOCENCIA
Unidad Regional Centro	
División Ciencias Sociales	
Derecho	Derecho. Maestría en Derecho Internacional Privado
Psicología y Ciencias de la Comunicación	Psicología. Maestría en Psicología Ciencias de la Comunicación
División Ciencias Económico – Administrativas	
Administración	Maestría en Administración
División Ciencias Exactas y Naturales	
Investigación en Física	Maestría en Física. Doctorado en Física
Geología	Geología y Maestría en Geología
Matemáticas	Matemáticas y Maestría en Matemáticas Tecnología Electrónica
División Ciencias Biológicas y de la Salud	
Investigación en Alimentos	Maestría en Alimentos y Doctorado en Alimentos
División Investigaciones Científicas y Tecnológicas	
Metalurgia	Maestría en Metalurgia
Investigaciones en Polímeros y Materiales	Maestría en Polímeros y Doctorado en Polímeros

ANEXO 5

ENCUESTA EVALUACIÓN DEL AMBIENTE UNIVERSITARIO GENERADO POR LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULO AL DESEMPEÑO

FOLIO: _____

ESTIMADO COMPAÑERO PROFESOR: Esta encuesta pretende indagar los cambios que ha sufrido nuestro comportamiento como profesores universitarios como consecuencia de la incorporación de los programas de estímulos a la cultura institucional. Es de carácter ANÓNIMO con el objeto de recoger respuestas veraces y útiles para el futuro. Te agradecemos el tiempo que te tome su respuesta.

INSTITUCIÓN			FACULTAD			UNIDAD		
Categoría:	PROF.INVEST	()	TITULAR	A () B () C ()	ASOCIADO	A () B () C () D ()		
Dedicación	TC	()	MT	()	ASIG BASE	()	HONORARIOS	()
Tipo de contrato	Definitivo	()	Temporal	()				
Antigüedad:		Edad					Género	(M) (F)

1. Con que frecuencia considera usted que los académicos, recurren a acciones como las siguientes para lograr el estímulo al desempeño académico:

1. Asistir a cursos de actualización docente para obtener puntos más que para lograr una superación	Siempre. ()	Con mucha frecuencia ()	Con poca frecuencia ()	Raras veces ()	Nunca ()
2. Publicar artículos con autocitación y/o citación recíproca para lograr puntos	Siempre. ()	Con mucha frecuencia ()	Con poca frecuencia ()	Raras veces ()	Nunca ()
3. Fraccionar un trabajo para tener dos o tres publicaciones y obtener mayor puntaje que con una sola	Siempre. ()	Con mucha frecuencia ()	Con poca frecuencia ()	Raras veces ()	Nunca ()
4. Proponer o desarrollar proyectos de investigación de poca trascendencia	Siempre. ()	Con mucha frecuencia ()	Con poca frecuencia ()	Raras veces ()	Nunca ()
5. Reescribir un trabajo ya publicado para volver a publicarlo con otro nombre	Siempre. ()	Con mucha frecuencia ()	Con poca frecuencia ()	Raras veces ()	Nunca ()
6. Presentar como propios resultados de trabajos de los alumnos en congresos	Siempre. ()	Con mucha frecuencia ()	Con poca frecuencia ()	Raras veces ()	Nunca ()

2.1 Desde su experiencia, señale las Influencias a las que son atribuibles los siguientes resultados (puede señalar dos opciones)

1. Obtener el estímulo al desempeño docente	Esfuerzo propio ()	Benevolencia de los evaluadores ()	Favoritismo de las autoridades ()	Laxitud del proceso de evaluación ()
2. Obtener un nivel que considera justo en el estímulo al desempeño docente	Esfuerzo propio ()	Benevolencia de los evaluadores ()	Favoritismo de las autoridades ()	Laxitud del proceso de evaluación ()
3. Obtener una promoción o recategorización	Esfuerzo propio ()	Benevolencia de los evaluadores ()	Favoritismo de las autoridades ()	Laxitud del proceso de evaluación ()
4. Obtención del Perfil PROMEP	Esfuerzo propio ()	Benevolencia de los evaluadores ()	Favoritismo de las autoridades ()	Laxitud del proceso de evaluación ()
5. Ingreso al SNI (en caso de haber ingresado)	Esfuerzo propio ()	Benevolencia de los evaluadores ()	Favoritismo de las autoridades ()	Laxitud del proceso de evaluación ()

2.2. Desde su experiencia, indique los factores a los que son atribuibles los siguientes resultados (puede señalar dos opciones)

6. Fracasar en el logro del estímulo al desempeño docente	Insuficiente esfuerzo propio ()	Arbitrariedad de los evaluadores ()	Excesiva exigencia de los criterios aplicados ()	Represalia de las autoridades ()	Ineficacia del proceso de evaluación ()
7. Obtener un nivel que considera injusto en el estímulo al desempeño docente	Insuficiente esfuerzo propio ()	Arbitrariedad de los evaluadores ()	Excesiva exigencia de los criterios aplicados ()	Represalia de las autoridades ()	Ineficacia del proceso de evaluación ()
8. No obtener una promoción o recategorización	Insuficiente esfuerzo propio ()	Arbitrariedad de los evaluadores ()	Excesiva exigencia de los criterios aplicados ()	Represalia de las autoridades ()	Ineficacia del proceso de evaluación ()
9. No obtención del Perfil PROMEP	Insuficiente esfuerzo propio ()	Arbitrariedad de los evaluadores ()	Excesiva exigencia de los criterios aplicados ()	Represalia de las autoridades ()	Ineficacia del proceso de evaluación ()
10. No ingreso al SNI	Insuficiente esfuerzo propio ()	Arbitrariedad de los evaluadores ()	Excesiva exigencia de los criterios aplicados ()	Represalia de las autoridades ()	Ineficacia del proceso de evaluación ()

3. Considerando sus cargas de docencia e investigación indique su disposición a participar en las tareas que se enumeran a continuación

1. Apoyar a sus estudiantes en sus problemas fuera del salón de clases (Tutorías)	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
2. Apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento académico fuera del salón de clases	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
3. Apoyar a sus compañeros de carrera al compartirles experiencias y conocimientos	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
4. Preparar material didáctico innovador para sus tareas de docencia	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
5. Prepararse en los aspectos en los que los alumnos le dan una evaluación baja para mejorar su docencia	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
6. Ensayar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje para dar una mejor formación a los alumnos	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
7. Participar en los órganos colegiados	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
8. Participar en reuniones de academia de su disciplina	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
9. Impartir nuevos cursos como consecuencia de los cambios en el plan de estudios	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
10. Elaboración de programas analíticos del plan de estudios	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
11. Apoyar el proceso de evaluación del programa educativo por organismos externos	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
12. Participar en comisiones en órganos de representación institucional	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
13. Participar en comisiones para atender convocatorias para el acceso a recursos extraordinarios	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()

4. Por favor responda las siguientes preguntas eligiendo la respuesta que se aproxime a su realidad

1. ¿Qué número de asignaturas imparte regularmente?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
2. ¿Qué número de grupos de cada asignatura imparte regularmente?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
3. ¿Qué número de asignaturas estaría dispuesto a impartir?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
4. ¿Qué número de grupos estaría dispuesto a atender por período lectivo?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
5. ¿Cuántos alumnos atiende en tutoría individual?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
6. ¿Cuántos alumnos estaría dispuesto a aceptar en tutoría individual?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
7. ¿Cuántas veces ha participado en la elaboración de programas analíticos del plan de estudios?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
8. ¿Cuántas veces ha participado en proyectos institucionales (ejemplo: PIFI)?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
9. ¿Cuántas veces ha participado como miembro en los órganos colegiados?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
10. ¿Cuántas veces ha participado en comisiones en órganos de representación institucional?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
11. ¿Cuántas veces ha logrado el 100% de asistencia frente a grupo?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()
12. ¿Cuántas tesis dirige (en promedio) al año?	Una ()	Dos ()	Tres ()	Cuatro ()	Más de cuatro ()

5. Indique que tanto le preocupan los siguientes indicadores de desempeño institucional

1. La eficiencia terminal (de egreso) de la institución	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
2. La eficiencia terminal (de egreso) de la carrera en la que participa	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
3. La eficiencia de titulación de la institución	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
4. La eficiencia de titulación de la carrera en la que participa	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
5. Los Índices de reprobación de la institución	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
6. Los Índices de reprobación de la carrera en la que participa	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
7. Los índices de rezago de la institución	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
8. Los índices de rezago de la carrera en la que participa	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
9. La acreditación de todos los programas educativos en su institución	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
10. La acreditación de la carrera en la que participa	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()
11. Los índices de inasistencia a clases en la carrera en que participa	Mucho ()	Poco ()	Nada ()	La desconozco ()	Es problema de las autoridades ()

6. Por favor califique su disposición a participar en la mejora de estos indicadores

1. La eficiencia terminal (de egreso) de la institución	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
2. La eficiencia terminal (de egreso) de la carrera en la que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
3. La eficiencia de titulación de la institución en la que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
4. La eficiencia de titulación de la carrera en la que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
5. Los índices de reprobación de la institución	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
6. Los Índices de reprobación de la carrera en la que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
7. Los índices de rezago de la institución	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
8. Los índices de rezago de la carrera en la que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
9. La acreditación de todos los programas educativos en su institución	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
10. La acreditación de la carrera en la que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
11. Los índices de inasistencia a clases de la institución en la que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()
12. Los índices de inasistencia a clases en la carrera en que participa	Siempre dispuesto ()	Generalmente dispuesto ()	Depende de si da puntos ()	Poco dispuesto ()	No tengo disposición ()

7. Indique que tanto le preocupan los siguientes aspectos como miembro de una institución universitaria

1. Lograr su promoción a la categoría más alta de la institución	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
2. Lograr o mantener el estímulo al desempeño docente en mi institución	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
3. Obtener y mantenerme en el perfil PROMEP	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
4. Obtener y mantener el nombramiento de investigador nacional por el SNI (Sistema Nacional de Investigadores)	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
5. Que todos los PTC de mi institución logren el perfil PROMEP	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
6. Que la mayoría de los PTC de mi institución accedan y se mantengan en el SNI	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
7. Que mi institución sea reconocida por la calidad de sus egresados	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
8. Que mi institución sea reconocida por la transparencia en el manejo de la información	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
9. Que mi institución sea reconocida por la calidad y pertinencia de sus investigaciones	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
10. Que mi institución sea reconocida por la calidad de sus actividades culturales	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()
11. Que mi institución sea reconocida por sus aportaciones a la solución de problemas de la zona de influencia de la universidad	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()

8. Seleccione por favor, el cuadro más próximo al número de productos académicos de cada tipo que ha producido durante los últimos diez años

a) Número de proyectos a cargo	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
b) Número de proyectos en los que colabora	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
c) Número de artículos publicados:							
• en revistas de circulación institucional	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
• en revistas de circulación local (estatal)	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
• en revistas de circulación nacional	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
• en revistas de circulación internacional	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
a) Número de Libros de texto	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
b) Número de Libros científicos	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
c) Número de Libros de divulgación	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
d) Número de Capítulos de Libros	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
e) Número de Patentes	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
f) Número de Tesis de licenciatura	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
g) Número de Tesis de maestría	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)
h) Número de Tesis de doctorado	(Ninguno)	(1 o 2)	(3 a 4)	(5 a 6)	(7 a 8)	(9 a 10)	(Más de 10)

9. Seleccione por favor su situación respecto a la realización de estudios de posgrado

ESTUDIOS REALIZADOS EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS						
1) ¿Realizó estudios de especialización en los últimos diez años?	SI ()	NO ()	¿Obtuvo el diploma?	SI ()	NO ()	En proceso ()
2) ¿Realizó estudios de maestría en los últimos diez años?	SI ()	NO ()	¿Obtuvo el grado?	SI ()	NO ()	En proceso ()
3) ¿Realizó estudios de doctorado en los últimos diez años?	SI ()	NO ()	¿Obtuvo el grado?	SI ()	NO ()	En proceso ()
NOMBRES DE LOS GRADOS OBTENIDOS:						
1.						
2.						
3.						

10. Por favor indique en su caso la relación de los estudios de posgrado con las siguientes situaciones

1) ¿Qué tanto se relacionan sus estudios de especialización con la carrera en que participa?	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()	La desconozco ()
2) ¿Qué tanto se relacionan sus estudios de maestría con la carrera en que participa?	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()	La desconozco ()
3) ¿Qué tanto se relacionan sus estudios de doctorado con la carrera en que participa?	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()	La desconozco ()
4) ¿Qué tanto se relacionan sus estudios de especialización con los programas y proyectos de la institución?	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()	La desconozco ()
5) ¿Qué tanto se relacionan sus estudios de maestría con los programas y proyectos de la institución?	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()	La desconozco ()
6) ¿Qué tanto se relacionan sus estudios de doctorado con los programas y proyectos de la institución?	Muchísimo ()	Mucho ()	Algo ()	Nada ()	La desconozco ()

11. Por favor relacione los cursos o seminarios de *Capacitación Docente* que ha acreditado durante los últimos diez años (si le falta espacio, por favor continúe detrás de la hoja)

a)
b)
c)
d)
e)
f)
g)
h)

12. Por favor indique si *¿ha disfrutado o disfruta de alguna de las siguientes modalidades de beca o estímulo a la productividad o a la docencia?*

ACCESO A SISTEMAS DE BECAS O ESTÍMULOS				
1. Beca a la carrera docente o similar	SI ()	NO ()	Nivel () (Núm. salarios)	Periodo
2. Para estudios de posgrado	SI ()	NO ()		Periodo
3. Beca PROMEP	SI ()	NO ()		Periodo
4. Beca PROMEP (como nuevo PTC)	SI ()	NO ()		Periodo
5. Estímulo al perfil PROMEP	SI ()	NO ()	\$40,000.00 para equipo	Periodo
6. Beca PROMEP como ex becario	SI ()	NO ()		Periodo
7. Otra. Especifique:				

ANEXO 6

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

OBJETIVO: Aportar y complementar información y experiencias relacionadas sobre los programas de estímulos con la participación de informantes clave, profesores, investigadores, directores de facultades y a responsables de la administración de dichos programas.

Participaron tres informantes por institución; en el caso de la UAS se entrevistó a dos profesores investigadores y al Secretario Académico de la zona sur (Mazatlán). La participación de los profesores investigadores se sustentó en el reconocimiento de su experiencia previa en cargos como directores de facultades, y por el conocimiento de los logros de los académicos en su trayectoria, además de su presencia en órganos colegiados donde se instituyó el PEDPA

Las interrogantes detonadoras versaron sobre:

- 1.- ¿Cuál era su opinión sobre los programas de estímulos en su institución?
- 2.- ¿Cuál era el peso que los académicos le daban a ciertas actividades con tal de obtener la beca al desempeño?
- 3.- ¿Si participaban los investigadores en el programa de estímulos?
- 4.- ¿Cuáles eran las mejoras en la investigación y si habían realizado ajustes al PEDPA?

Categorías encontradas:

a) Rechazo al reconocimiento del efecto de los estímulos (autoafirmación), b) Proceso de habituación, c) Reconocimiento de CMB en los demás académicos d) Sustento del programa de estímulos, e) Vinculación de CMB con el programa de estímulos, f) Atribución al esfuerzo propio, g) Ajustes en el proceso de habituación, h) Política de investigación, i) Historia, j) Insatisfacción y k) Proceso de sedimentación.