



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México

México

Buendía, Angélica; García Salord, Susana; Grediaga, Rocío; Landesmann, Monique;
Rodríguez-Gómez, Roberto; Rondero, Norma; Rueda, Mario; Vera, Héctor
Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo
académico

Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 157, julio-septiembre, 2017, pp. 200-219

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico

ANGÉLICA BUENDÍA* | SUSANA GARCÍA SALORD** | ROCÍO GREDIAGA***
MONIQUE LANDESMANN**** | ROBERTO RODRÍGUEZ-GÓMEZ*****
NORMA RONDERO***** | MARIO RUEDA***** | HÉCTOR VERA*****

La inquietud de observar en forma reiterada las repercusiones de la evaluación del trabajo académico en las universidades públicas mexicanas, motivó la reunión de un grupo de ocho académicos que a lo largo de dos décadas han desarrollado estudios y publicado documentos sobre el tema. La convocatoria se hizo con la doble intención de intercambiar información reciente y puntos de vista sobre la evaluación del trabajo académico, y producir una publicación que pudiera compartirse con el mayor número de colegas posible para alentar la discusión y contribuir a crear iniciativas que propicien un cambio favorable en esta actividad.

Durante el segundo semestre de 2016, los autores, investigadores educativos de distintas disciplinas y especialidades, nos reunimos periódicamente para analizar y discutir la problemática de los programas de estímulo a la productividad. La discusión abordó, entre otras cuestiones, si los programas sirven de estímulo a los propósitos expresados; si son aceptados por los académicos como parte de la regulación de su práctica; si es posible pensar en alternativas que los reemplacen, o al menos los

mejoren; qué aspectos cabría considerar para abrir un mejor horizonte en ellos; y si resulta deseable mantener el vínculo entre evaluación del desempeño y estímulos económicos.

Con el propósito de discernir los principales aspectos del tema organizamos la discusión en torno a dos ejes de análisis: el origen y desarrollo de los programas de estímulos y de las formas de evaluación del trabajo académico asociadas a los mismos; y los principales efectos, positivos y negativos, generados por su implementación. A partir de los elementos de diagnóstico formulados, planteamos algunas alternativas que pueden contribuir al debate sobre su continuidad o, en todo caso, a su posible y, a nuestro juicio, indispensable, reformulación.

INTRODUCCIÓN

Una de las políticas públicas de mayor impacto y continuidad —probablemente la principal— para orientar, regular e incentivar el desempeño del personal académico de tiempo completo en las universidades públicas del país está

* Profesora investigadora del Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México). CE: abuendia0531@gmail.com

** Investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: salord@unam.mx

*** Profesora investigadora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Atzcapotzalco (México). CE: mrgk@correo.azc.uam.mx

**** Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: segall@unam.mx

***** Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: roberto@unam.mx

***** Profesora investigadora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Atzcapotzalco (México). CE: nrl@correo.azc.uam.mx

***** Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: mariorb@unam.mx

***** Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: hectorvera@unam.mx

sustentada en los programas de estímulo a la productividad.

Estos programas surgieron al inicio de los años noventa con el propósito de mejorar la calidad de la educación superior universitaria, ya que se pensaba que un incentivo económico impulsaría al personal académico a obtener posgrados, atender las tareas involucradas en la formación docente y participar en los programas de investigación y difusión institucionales. Lo anterior significa que los programas de estímulo dan por supuesto un efecto de agregación: si la mayor parte de la planta académica de tiempo completo cumple con los requisitos establecidos, el resultado deberá ser la mejoría en la calidad esperada.

En esencia, estos programas están orientados a premiar, mediante cuotas de sobresueldo, la productividad académica, expresada básicamente en el número y la calidad de los productos de investigación; así como la actividad docente, medida por el número de asignaturas, tutorías y tesis dirigidas. En tal sentido, los programas de estímulos representan una fórmula de pago por méritos.

Desde su creación en 1992, los programas de estímulos de las universidades, originalmente denominados “becas al desempeño académico”, han evolucionado en sus reglas y formas de operación. En la actualidad, la mayoría contempla el conjunto de funciones que debe cumplir un académico: se otorgan las categorías más altas a aquellos que demuestran llevar a cabo, en forma simultánea, tareas de investigación, formación de estudiantes, extensión, divulgación y gestión institucional.

En sus primeras versiones, los programas de estímulo fueron diseñados con un relativo apego a las atribuciones de la autonomía universitaria. Cada universidad fijaba los criterios y procedimientos para la operación de su programa, generalmente bajo la sanción de un órgano colegiado superior, y en ocasiones con la participación de las agrupaciones del personal académico. En todo caso, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través

de la subsecretaría encargada, otorgaba el visto bueno y los recursos para su puesta en marcha.

Aunque los programas de estímulo universitarios coinciden en ciertos rasgos, difieren en aspectos como el monto del sobresueldo asignado a las categorías, los requisitos a cumplir y los procedimientos de evaluación correspondientes. En su origen, estos programas y sus antecedentes (el Sistema Nacional de Investigadores –SNI– y los programas de incentivos a la productividad académica de la Universidad Autónoma Metropolitana –UAM– y la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–), cumplían principalmente una función compensatoria del deterioro salarial ocurrido en la década de los ochenta, y su intención era retener en las universidades al personal de mayor calificación. En la actualidad operan como un segundo régimen y tabulador que gobierna la actividad académica en las instituciones. Aunque conserva su carácter voluntario para los profesores e investigadores, es un hecho que la mayor parte del personal académico de tiempo completo acude a su convocatoria.

Como la asignación de las categorías, previa evaluación, es por períodos determinados, los aspirantes pueden ascender, conservar la categoría o sufrir un cambio negativo. Esta condición se traduce en una presión continua para enfocar la actividad individual en la acumulación de tareas y productos contemplados en los protocolos y reglas operativas. De esta manera, los estímulos se han consolidado e institucionalizado como rutas de la trayectoria académica y profesional del personal académico y han generado, a su vez, un orden de prelación en el que se prioriza el trabajo individual, el enfoque de competitividad de tareas y resultados, la producción documentable y el uso del tiempo de trabajo en las actividades que acreditan la satisfacción de requisitos.

Se trata de una racionalidad meritocrática que tiende a desplazar, acaso inevitablemente, a otras lógicas académicas, principalmente aquellas relacionadas con la simple satisfacción de contribuir, desde la vocación, la

responsabilidad y el compromiso compartido, a los ejes de la misión universitaria: formar estudiantes, generar bienes de conocimiento y cultura, y participar en su difusión social.

La tensión entre ambas racionalidades, académica e instrumental, explica la aparente paradoja entre el éxito de la política asociada con los programas de estímulo —su permanencia, su progresiva extensión en el ámbito de la educación superior pública y su amplia capacidad de convocatoria— y las críticas que diversos actores, tales como especialistas, responsables de la instrumentación e incluso los propios académicos, han planteado prácticamente desde sus inicios.

Por otro lado, los programas de estímulo institucionales tienden a dar relieve a las actividades y los productos que favorecen el que las universidades puedan ser incluidas en los programas y fondos centrales que aseguran acceso a recursos extraordinarios. Por ello, la trama burocrática que soporta su operación es compleja. Por su propia naturaleza, los programas de estímulo involucran intereses y prácticas —las de las comunidades académicas realmente existentes— que en no pocos casos trascienden la neutralidad de las reglas. Por lo general, los académicos son evaluados por pares pero, a diferencia de otras fórmulas de calificación académica, quienes evalúan y los que son evaluados forman parte de una misma comunidad; el dictamen no es anónimo ni ciego, lo que da entrada a reglas informales de distribución de recursos y prestigios que operan en cualquier comunidad cerrada. Con el propósito de subsanar este riesgo, se ha llegado a una notable especificación de los objetos a evaluar, en no pocos casos a la asignación de valores y equivalencias numéricas y, con gran frecuencia, a la rigidez de los criterios a seguir en el proceso de evaluación.

Por su importancia en la trama de las políticas de educación superior desarrollada a partir los años noventa, por sus efectos sobre la organización del trabajo académico en las universidades, y también por su impacto en

la trayectoria y la vida cotidiana del personal académico, los programas de estímulo han sido objeto de estudio recurrente en diversas áreas de la investigación educativa.

En los estados del conocimiento de la investigación educativa nacional durante el periodo de 1992 a 2002, publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), las autoras del capítulo correspondiente a la investigación sobre académicos hacen notar que “la producción en nuestro campo se concentra de manera preponderante alrededor de un tema que se reportaba como emergente en el estado de conocimiento anterior: la evaluación de los académicos en el contexto de los cambios en las políticas públicas hacia la educación superior” (García Salord *et al.*, 2003: 208).

El trabajo citado sistematiza más de un centenar de publicaciones sobre el tema de los estímulos académicos en México, conjunto que incluye investigaciones, estudios, ensayos y tesis de posgrado; e identifica cuatro grandes dimensiones que articulan la producción durante el periodo: a) la contextual, localizada en las políticas públicas en las que se insertan los programas de estímulos; b) la organizacional, mediante la que se ubica el escenario particular de indagación: el entorno institucional y la composición del personal académico; c) la conceptual, propuesta a través de la definición básica de aspectos que el investigador considera que se relacionan con cada una de las normativas analizadas; y d) la subjetiva, que atiende el registro en distintos grados de las prácticas o las opiniones y actitudes de los actores relacionados con los programas.

El estado de conocimientos del COMIE para el periodo 2002-2011, en la sección correspondiente a los estudios sobre académicos, reitera la importancia del tema, así como su continuidad como objeto de la investigación educativa. Se hace notar, en particular, la consolidación de enfoques metodológicos (cuantitativos y etnográficos) en el análisis del tema, así como la preminencia de críticas al

fenómeno que dan “considerable evidencia de que los mecanismos de evaluación han tenido efectos nocivos en la vida universitaria, como son los casos de simulación en la dimensión personal y el quebranto de las relaciones interpersonales de los académicos, su salud y sus salarios” (Galaz y Gil Antón, 2013: 472).

A pesar de los avances derivados de la investigación educativa para analizar, sistematizar, registrar y reconocer los procesos de diseño, implementación y promoción de los programas de estímulo, así como sus principales efectos pedagógicos, organizacionales, comunitarios e individuales, el espacio de interrogación sobre su legitimidad, pertinencia y eficacia permanece abierto.

ANTECEDENTES DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

A mediados de la década de 1980 se implantó una serie de políticas públicas relacionadas con la educación superior, cuyo propósito era orientar su conducción a través de diferentes programas e instrumentos de evaluación del trabajo académico que se incorporaron paulatinamente a las instituciones. Su origen se fundamentó en el pago por mérito asociado a la evaluación, visto como la única vía posible para mejorar las condiciones de los académicos de tiempo completo deterioradas por factores presupuestales, laborales y académicos.

El antecedente de este esquema de políticas se ubica en el proceso de expansión sin precedentes que experimentó el sistema universitario en la década de los setenta. Entre 1970 y 1975 la matrícula creció 115 por ciento, mientras que entre 1975 y 1980 el incremento fue de 60.8 por ciento. Entre 1970 y 1980, la tasa de crecimiento de la planta académica total fue de 68.4 por ciento; y la de los académicos de carrera (tiempos completos y medios tiempos) fue de 108.7 por ciento. Si bien la mayor parte de las instituciones de ese entonces contaba con una planta académica minoritariamente compuesta por académicos de carrera,

surgieron instituciones que privilegiaron la incorporación de académicos de tiempo completo, como la Universidad Autónoma Metropolitana. La característica más destacada de este crecimiento es que no fue un proceso regulado.

Los años ochenta: de la crisis a la regulación/evaluación

El crecimiento no regulado del sistema que definió a la década anterior fue la antesala para que en la década de los ochenta se configurara un sistema de educación superior complejo y heterogéneo, caracterizado por la diversificación de la oferta educativa, la modificación de la composición y el crecimiento de matrícula y de la planta académica, así como por la expansión sin precedentes del subsector privado.

No es arbitrario que a este periodo se le denomine la “década perdida”, pues los efectos de la crisis económica evidenciaron la fragilidad del sistema. Entre los más importantes respecto al sistema público de educación superior, cabe mencionar los siguientes:

1. Una disminución real en el presupuesto asignado por la federación, cuyo impacto directo fue la reducción del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores universitarios (académicos y administrativos). Se implementaron medidas como topes salariales, se buscó establecer tabuladores salariales comunes a las instituciones y homologar los salarios de los académicos (López Zárate, 1996). Entre 1983 y 1990, el promedio del salario de los académicos cayó 8.4 por ciento anualmente (Soto, 1990). Según Fuentes (1989), la capacidad adquisitiva, es decir, el salario real promedio de los académicos, se deterioró 40 por ciento durante la crisis.
2. La desaceleración del ritmo de crecimiento que venía experimentando el sistema en la década anterior. Durante la primera mitad de la década

el crecimiento promedio fue de 37 por ciento, en tanto que la planta académica total creció sólo 19 por ciento.

3. La necesidad de establecer mecanismos de regulación y planeación antes inexistentes. Si bien en los años setenta se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNAPPES), no se establecieron los mecanismos de tal planeación; fue en 1986 que, a partir del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), creado en el marco de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se inició propiamente la operación de estos mecanismos, con el fin de regular el crecimiento del sistema.

Paralelamente a los mecanismos de planeación y control del sistema universitario para la regulación del crecimiento y la atención a los efectos de la crisis, a partir de 1980 se puso en marcha un elemento adicional que operó con la misma lógica de regular el sistema: la modificación legislativa que condujo a la creación del apartado de Trabajo Universitario en la Ley Federal del Trabajo estableció, a principios de la década, una nueva configuración en las relaciones laborales universitarias. Hasta 1980, los sindicatos de las universidades públicas habían luchado por el reconocimiento legal de su representación en un ámbito laboral distinto del que prevalecía en el sector privado y el sector público-gubernamental. Después de amplios debates se reconoció que el trabajo universitario ameritaba un apartado dentro del capítulo de “trabajos especiales” en la Ley Federal del Trabajo. Esta adición estableció una diferencia entre “lo académico” y “lo laboral”, y dotó a las universidades de facultades para establecer reglas y mecanismos para los procesos de ingreso, promoción y permanencia de

los trabajadores académicos. Con ello se dio fin a la negociación bilateral con los sindicatos universitarios, con excepción del ámbito estrictamente laboral que incluyó los salarios, las prestaciones y la jornada. El resultado fue la implementación de una legislación supra-institucional que, además de poner fin a la bilateralidad, contribuyó al debilitamiento del sindicalismo universitario en México. De esta forma, las universidades públicas autónomas contaron desde entonces con la facultad de establecer políticas institucionales y adecuar políticas nacionales de evaluación del trabajo académico en el marco de una nueva configuración de fuerzas institucionales: ganaron peso y centralidad las autoridades personales y colegiadas y, más aún, las comisiones dictaminadoras que, sin contrapesos sindicales, han sido las responsables de tomar las decisiones en los procesos de evaluación para el ingreso, la promoción y la permanencia de los académicos.

En el contexto de la crisis y de la reforma laboral, se elaboraron dos programas que han marcado el rumbo de las transformaciones del sistema de educación superior hasta nuestros días, pues se plantearon como finalidad esencial reordenar y conducir la modernización de la educación superior: el primero fue el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes), aplicado entre 1983 y 1985, que pronto cedió su lugar al Proides, que significó el punto de referencia de los esfuerzos gubernamentales de intervención y regulación de la universidad desde 1985.

En este contexto es emblemático el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), primer programa que buscaba paliar los efectos de la crisis económica. Si bien está dirigido a los investigadores de tiempo completo y evalúa centralmente la investigación, en sus orígenes se consideró que contribuiría a retener a los académicos en las universidades públicas y a fortalecer la investigación.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI): inicio de la regulación en el marco de la crisis

Varios de los protagonistas del proceso de instauración del SNI han dado cuenta de una diversidad de antecedentes y factores que se consideraron al momento de impulsar la creación del SNI. Entre ellos destaca, primero, una coyuntura de oportunidad política. Académicos de la UNAM y miembros de la Academia de Investigación Científica (AIC) estaban ubicados en puestos clave desde los que era posible impulsar una idea originalmente deliberada en el seno de la AIC. La crisis de las finanzas públicas de 1982 y la preocupación por el financiamiento del sector se convirtieron en temas recurrentes en diversos ámbitos del sistema de investigación. Durante 1983, la AIC organizó sesiones para analizar el problema; ahí comenzaron a tomar forma las características de un sistema nacional de investigadores. La idea fue transmitida al titular de la SEP y el presidente Miguel de la Madrid le encargó a la AIC el diseño del SNI.

Para convertir el proyecto de la AIC en un programa gubernamental y negociar las condiciones financieras y de operación del SNI, se integró un secretariado técnico, del cual formaron parte académicos de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Ahí se diseñó el SNI (aunque algunos aspectos tuvieron que ser procesados mediante negociación, como la decisión de entregar recursos a los investigadores a través de becas y no por adición al salario nominal, lo cual respondió a la postura de la SEP, contra la opinión de las autoridades hacendarias). Aunque la AIC proponía que la Academia gestionara el SNI en todos sus aspectos, se impuso la decisión de la SEP de encargarse de la tarea a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y, posteriormente, del CONACyT.

Otro factor importante fue un nuevo diseño institucional para el fomento a la actividad

científica. La propuesta de sistema que consiguió articularse giraba en torno a cinco ejes básicos: estaba limitado a los investigadores; era externo a las instituciones, con criterios propios de selección; su permanencia era condicionada; estaba indizado a la inflación, y era abierto en número. Malo subraya que el SNI representó la primera ocasión en que se introdujo un mecanismo de alcance nacional “de reconocimiento y retribución basado en el desempeño” (FCCyT/AMC, 2005: 45). En el diseño del SNI, un componente clave era la evaluación de la productividad a través del juicio de pares, que se realizaría en las comisiones dictaminadoras de las áreas generales de conocimiento. Esta fórmula de evaluación académica apenas había comenzado a experimentarse en instituciones como la UNAM y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN, que contaban con capacidad para registrar y validar la producción académica indizada y las citas a los productos académicos individuales.

Los años noventa: la institucionalización de los programas de evaluación

Si bien el SNI es el antecedente principal de la evaluación de los académicos, la evaluación como política se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994 del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual consideró prioritaria la evaluación interna y externa de las instituciones como un mecanismo para mejorar la calidad de sus programas educativos y servicios. En los programas posteriores de política —el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012— se observa una continuidad y diversificación de espacios y actores de la evaluación: instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes, egresados y gestión, lo que ha intensificado y consolidado el modelo de evaluación para la educación superior. En general, la lógica del discurso que

argumenta los programas derivados de estas políticas se sustenta en la relación entre calidad, evaluación y financiamiento, con diferentes matices según el objeto de la evaluación.

Con el SNI de antecedenza se configuró un esquema distinto de regulación y evaluación del trabajo académico. Actualmente, se distinguen los programas diseñados y operados por las instituciones universitarias, pero derivados de lineamientos gubernamentales, y aquellos implementados y gestionados por organismos gubernamentales y no gubernamentales. Los mecanismos de evaluación del trabajo académico son diversos y heterogéneos, entre otros aspectos, en cuanto a su ámbito de diseño e implementación, a los sujetos cuyo trabajo es evaluado, al énfasis de las funciones universitarias que se evalúan, a la conformación de los equipos de evaluadores y a los esquemas de estímulos y recompensas asociados a los resultados de la evaluación.

En los programas implementados y gestionados por organismos gubernamentales y no gubernamentales, después del SNI surgió, a principios de los noventa, el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera), cuyo objetivo se centró en mejorar el nivel de habilitación de la planta académica. Éste fue el primer esfuerzo de alcance nacional orientado a impulsar la formación a nivel de posgrado de los profesores universitarios. Dicho programa se creó en 1994 bajo la conducción de la ANUIES, con aportaciones del gobierno federal, y mantuvo sus convocatorias para becas nacionales y extranjeras hasta el año 2000. Con su respaldo se formaron en instituciones nacionales y extranjeras cerca de 2 mil profesores en activo de las instituciones de

educación superior. En 1992 surgió el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Esdedeped), en sustitución de los programas de becas al desempeño, con el propósito de estimular, con una compensación económica, independiente del contexto salarial, a los docentes con un desempeño sobresaliente. Con base en los lineamientos establecidos por la SEP, cada una de las instituciones de educación superior que participaba en el programa establecía los procedimientos, criterios y estándares requeridos para otorgar los estímulos.

En 1996 se implementó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), principal instrumento político y administrativo de ese sexenio. Con este programa se amplió la cobertura ofrecida por Supera para la formación de los académicos, a partir de un diagnóstico de las necesidades de las diferentes áreas del conocimiento en cuanto a la proporción y el nivel de habilitación del personal académico convenientes para atender con solvencia los programas educativos de licenciatura y posgrado. El Promep recibió también la encienda de autorizar plazas para la incorporación de académicos con nivel de posgrado como nuevos profesores de tiempo completo en las instituciones de educación superior.¹

Actualmente la educación superior en México se caracteriza por un sistema dual en el que operan políticas diferenciadas que no han alcanzado su adecuada articulación: por una parte se encuentra el sector de la educación superior universitaria y tecnológica, que responde a las políticas delineadas por la Subsecretaría de Educación Superior, dependiente de la SEP; y por la otra, se aprecia el sector del posgrado y la investigación científico-tecnológica y la

¹ Otros programas gestionados por la SEP y el CONACyT incluyen el de Cuerpos Académicos (2002), el de Fondos Sectoriales Mixtos (2002) (véase: <http://www.conacyt.mx/index.php/fondos-y-apoyos/fondos-mixtos>), el de Apoyo a la Ciencia Básica SEP-CONACyT (2004) y el de Innovación y Desarrollo Tecnológico (2008). Al margen de sus objetivos específicos, estos programas han reforzado la lógica evaluativa, pues condicionan la entrega de apoyos y recursos a evaluaciones periódicas, afianzando así la cadena que une a la evaluación con la distribución de recursos monetarios. No menos importante, en torno a los programas de estímulo se han trenzado otros elementos de las políticas de educación superior y de ciencia y tecnología; es el caso de la configuración, en su momento, de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI); las reglas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad a cargo del CONACyT; y los requisitos para la acreditación de programas fijados por las agencias reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior, entre otras instancias.

innovación, cuyas políticas son delineadas y operadas por el CONACyT.

EFFECTOS Y DILEMAS DEL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN

En busca de instaurar una cultura de la *evaluación*, lo que los distintos programas de evaluación crearon fue un aparato burocrático dedicado al *reuento curricular*. Aunque no está exento de algunas virtudes, ese resultado no instituyó prácticas que les permitieran a los evaluados contar con guías y retroalimentación para mejorar su quehacer profesional; lejos de ello, los académicos se toparon con pesados aparatos administrativos que los empujaban a *producir* más, sin que hubiera modelos que especificaran el sentido y los estándares de calidad de sus actividades docentes y de investigación. Se implantó, pues, un sistema de recompensas a quienes entregaran productos, y no una evaluación que los orientara para ser mejores académicos.

Otro nudo de problemas es el relacionado con las condiciones y consecuencias materiales de los sistemas de evaluación. En primera instancia, quedaron fuertemente unidos —con consecuencias muy desafortunadas— la evaluación del trabajo académico con la distribución de estímulos pecuniarios (becas, estímulos, etcétera). Como segundo punto, estos sobresueldos han sido mayoritariamente acaparados por una minoría de académicos (profesores-investigadores de tiempo completo), dejando desprotegidos a los profesores de asignatura y tiempo parcial. Con ello se ha engendrado una suerte de sistema académico de castas que castiga a quienes cargan con el peso de la docencia y premia a quienes tienen condiciones institucionales para dedicarse a la investigación. Por último, al separar los sueldos base de los estímulos se han creado condiciones que inhiben la jubilación, con el subsecuente envejecimiento de la planta académica.

No obstante, es necesario reconocer que la puesta en marcha de los programas de evalua-

ción académica generó efectos positivos. Por un lado, ha contribuido a legitimar la rendición de cuentas —además de impulsar la discusión sobre la necesidad de la evaluación— y se ha ampliado a otros actores, niveles y espacios institucionales. Por otro, ha generado un ámbito de oportunidades para el avance en las trayectorias académicas y para el desarrollo de grupos de investigación en algunas instituciones de educación superior, particularmente en aquellas donde lo académico contiene con una fuerte injerencia de camarillas políticas en la elección de autoridades y sindicatos, y cuyos miembros tienen fuertes vínculos con los poderes locales.

En su origen, al vincular los resultados a la diferenciación de los ingresos, los programas de evaluación del desempeño permitieron, en el corto plazo —y en particular para los profesores de tiempo completo— paliar los efectos de la crisis salarial. También produjeron una mayor descentralización de la asignación de recursos del erario público, que se distribuyeron entre las instituciones para hacer frente al pago de los estímulos.

Además, los nuevos programas fracturaron las barreras a la diferenciación de ingresos establecidas en el contrato colectivo de trabajo, generando un efecto positivo al reconocer las diferencias en el desarrollo del trabajo académico; esto se ha traducido en que los ingresos académicos se establezcan en función del desempeño y resultados alcanzados, matizando la máxima de “a igual puesto, igual salario”, con independencia de la forma en que se realicen las tareas.

La otra cara de la moneda es que esta situación ha derivado en la inestabilidad de los ingresos y el aumento de las tensiones en la vida cotidiana de las instituciones de educación superior, dado el peso relativo de los ingresos por desempeño frente a los salarios y prestaciones, lo cual se agrava por las carencias del sistema de pensiones por jubilación. Además de los efectos en el terreno económico, si bien los estímulos representan recompensas académicas

y simbólicas para unos, son sanciones para otros, pues se convierten en símbolos de estatus, indicadores que son empleados como elementos de distinción y jerarquización entre sujetos, colectivos e instituciones que facilitan el acceso al financiamiento para la investigación y la difusión de sus avances.

Otro de los efectos negativos es que dichos programas, más que hacer una evaluación académica, han institucionalizado el recuento curricular, en la medida en que no cumplen con la función de valorar integralmente el aporte de los resultados a la acumulación de conocimientos, y no aportan a la calidad en la formación de recursos humanos ni a la retroalimentación a los evaluados para que los resultados les permitan mejorar su desempeño. Miden lo que se puede medir, no lo que se requiere sistematizar para promover la calidad de las diversas actividades académicas. Es más fácil contar las publicaciones que evaluar los resultados de las labores docentes, por lo que éstas se han menospreciado entre los indicadores, minimizando el esfuerzo que los académicos destinan a ellas. La evaluación actual ha llegado a confundir el indicador con el trabajo que “cuenta”, pero no “valora, reconoce o retroalimenta”, más bien segmenta y etiqueta desempeños individuales, disociándolos de los objetivos de desarrollo institucional. Esta condición genera, a su vez, que los programas sobrevaloren ciertas actividades o funciones sobre otras —por ejemplo, investigación sobre docencia, difusión de la cultura y vinculación social— sin analizar los aportes y su calidad en el marco de los campos de conocimiento o institucionales, el tipo de resultados, las tradiciones disciplinarias y las trayectorias de los sujetos evaluados.

En las instituciones coexisten programas con características y objetivos distintos que actúan de manera paralela o superpuesta a las formas de organización y de gestión particulares de cada institución, lo que lleva a un dispendio de recursos y a tensiones debidas a los distintos requerimientos y formatos que

suponen para los evaluados. Asociado a la burocratización se generan elevados costos de transacción derivados de la cantidad de recursos humanos que se requiere para movilizar los mecanismos de evaluación vigentes, tanto a nivel del sistema como de las instituciones de educación superior en particular.

Dada la multiplicación de programas, la frecuencia de los procedimientos de evaluación, la diversidad de formatos, el tipo de requisitos académicos establecidos y el incesante incremento del número de instituciones, programas y académicos a evaluar, estos últimos, especialmente los más reconocidos, destinan una parte importante de su tiempo, concentración y energía a procesos rutinarios de evaluación. Asimismo, quienes solicitan ser evaluados también emplean una gran cantidad de esfuerzo y tiempo para cubrir los requisitos solicitados.

Los criterios, indicadores y perfiles deseables actualmente utilizados tienden a desconocer la diversidad del medio académico y expresan el predominio y poder político relativo de los miembros de ciertas comunidades disciplinarias; de esta manera se reduce la validez de las prácticas y formas organizativas de otros campos de conocimiento, o de las misiones y objetivos centrales de distintos tipos de instituciones de educación superior. Como señalaba Kant (2003), existe un conflicto entre las facultades, y quienes formulan e imponen los criterios que rigen la evaluación y obtienen representación o predominio en la composición de las comisiones evaluadoras de programas institucionales y extra institucionales.

En un contexto signado por la “excelencia”, el incremento de la competencia entre pares, los conflictos por los escasos recursos y la valoración exclusiva de los resultados individuales —que se consideran por encima de la contribución de los integrantes de la organización al cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad—, han repercutido en la disminución del compromiso institucional, afectando los principios éticos de la vida académica.

Los efectos en la concepción y realización de las funciones sustantivas de la universidad también merecen ser comentados. Una constante en las instituciones es la desatención a las actividades colegiadas y a la participación en el desarrollo y seguimiento de la docencia, principalmente en los cursos curriculares de licenciatura. Como contraparte, hay una lucha por la atención y dirección de estudiantes de posgrado —que producen más “puntos”—, lo cual, en ocasiones, impide una adecuada socialización y seguimiento de sus avances.

Por otra parte, la periodicidad y diversidad de los programas desalienta los trabajos de investigación de largo plazo, que frecuentemente son desplazados por proyectos de corto alcance. Esto promueve prácticas de reproducción que se traducen en la publicación de variantes de los resultados de investigación —publicación de trabajos poco maduros o de versiones distintas de resultados ya reportados—, lo cual ha conducido a la institucionalización de vicios y simulaciones, y ha promovido un *productivismo* sin impacto organizacional ni disciplinario, que se asocia directamente con la búsqueda del acceso a recursos económicos adicionales.

Por último, los procesos de evaluación han provocado ritmos excesivos de trabajo, diversificación de las actividades y frustraciones ante el excesivo tiempo empleado en tareas burocráticas asociadas a las evaluaciones, que terminan por afectar la salud, el bienestar y el disfrute de la vida académica (Urquidi, 2004).

DILEMAS Y DISYUNTIVAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

En la búsqueda de nuevas alternativas de procesos de evaluación que repercutan en un mejoramiento de la vida académica y de los resultados de las distintas funciones, es importante recuperar y definir lo que, después del análisis de los mecanismos actuales y sus consecuencias, parecen ser sus dilemas y tensiones más importantes.

La evaluación del trabajo académico que se aplica en la mayoría de las instituciones de educación superior públicas —y progresivamente también en las privadas— muestra un dilema de difícil solución: instituir un marco de referencia común *versus* protocolos sensibles a la diversidad de las funciones —investigación, docencia, difusión—, disciplinas —ciencias, ciencias sociales, humanidades, artes—, etapas de la trayectoria académica y diversidad de condiciones institucionales. Es más fácil hacer explícitos criterios homogéneos, lo que produce una ilusión de transparencia y equidad; sin embargo, tanto en las evaluaciones internas —en las que no se consideran diferencias disciplinarias o de variación según las etapas de la trayectoria de los académicos— como externas —en las que no resulta posible visualizar la diferencia de condiciones entre las instituciones—, la aplicación de los mismos requisitos resulta en una situación poco equitativa. La solución a este dilema suele ser una combinación de los dos elementos, aunque no siempre se ha logrado una mezcla virtuosa.

Aplicar criterios homogéneos sin considerar la diversidad de condiciones, tradiciones y etapas de las trayectorias de quienes someten a evaluación su trabajo puede representar un atentado contra el principio básico de equidad; sin embargo, la aplicación de esos criterios facilita que la evaluación se realice de forma transparente, tanto en los procesos como en los resultados. Resulta así, más fácil y adecuada la homogeneización de parámetros e indicadores, especialmente si el objetivo central es la clasificación de los sujetos y las instituciones, la cuantificación de resultados y la distribución de recursos económicos y simbólicos —premios y castigos—. Por el contrario, aplicar los mismos parámetros en todos los casos se convierte en un obstáculo si lo que se busca es que la evaluación contribuya a mejorar al desarrollo de las actividades, a dar asesoría a los evaluados para mejorar sus resultados y a poder compaginar los resultados de los académicos con los objetivos de las instituciones.

Un sector importante de académicos, a pesar de lo inalcanzable de algunos de los parámetros establecidos por el SNI, considera que es un sistema más legítimo y equitativo que los programas de becas y estímulos internos de sus instituciones. La distancia de los evaluadores respecto a las contendidas y conflictos locales permite, al menos, una ilusión de mayor objetividad. En cambio, cuando la evaluación con efectos económicos directos sobre los ingresos totales depende de individuos que participan en la misma comunidad que los sujetos evaluados, aun cuando se tenga mayor conocimiento de las normas institucionales y, por ende, se entiendan las ventajas y desventajas para el desarrollo de las distintas actividades, pueden presentarse problemas de parcialidad, prejuicio o subjetividad en las evaluaciones. Se genera tensión porque si bien el que los árbitros conozcan la institución y a las personas evaluadas puede tener consecuencias positivas —valorar con mayor conocimiento los objetivos de la organización, sus condiciones, desempeño y logros—, también conlleva riesgos tales como prejuzgar y excluir porque existen conflictos entre enfoques o disputas entre grupos.

La evaluación del trabajo académico afecta más directamente a una minoría selecta de instituciones y académicos. Los graves problemas de los profesores de tiempo parcial se han atendido poco, porque en general se hace énfasis en la investigación y en la diversidad de actividades y funciones que sólo realizan los académicos de tiempo completo. En la mayoría de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, la desatención a la evaluación del trabajo académico de un extenso grupo de profesores de tiempo parcial que sostienen la docencia en un alto porcentaje —sobre todo a nivel de licenciatura— ha ampliado la brecha en las condiciones laborales y los ingresos entre los profesores de tiempo completo y los de tiempo parcial. Además, las repercusiones de los premios, “estrellas o medallitas” de los distintos

programas en curso son inequitativos y estafican a los académicos, quienes compiten en desigualdad de condiciones para alcanzar los indicadores; esto debido a las diferencias en términos contractuales, en condiciones formativas y en apoyo institucional.

Las evaluaciones sólo son posibles con el “aval y participación” de los académicos; es necesario que éstos las reconozcan como legítimas aunque la legitimidad no se exprese efectivamente en la participación en dichos programas. La participación está mediada por las recompensas materiales asociadas a las mismas y no es tan voluntaria como se proclama. Por otro lado, los programas actuales, más que instancias que busquen mejorar los resultados de académicos e instituciones, parecen ser mecanismos de supervisión y control, basados en la desconfianza mutua entre gobierno e instituciones, y entre las instituciones y sus académicos.

Resulta pertinente mencionar dos situaciones económicas vinculadas con el tema de las evaluaciones: los salarios y la jubilación. En el primer caso, se ha desatendido la discusión del tema central de los salarios dignos pretendiendo que con la incorporación de ingresos no salariales se resuelve el problema de recuperar los ingresos y se logra estabilidad para garantizar la autonomía necesaria para producir conocimiento y formar los recursos que se requieren para el desarrollo social. Al no encarar la discusión en los salarios base, se desvía la atención que debería tener la búsqueda de mejores condiciones de trabajo para los miembros de la profesión académica. Por otra parte, este problema ha obstaculizado el retiro de los académicos que cumplen los requisitos para optar por la jubilación. En la medida en que los estímulos representan un alto porcentaje del ingreso y no repercuten en el monto de la jubilación, la planta académica ha envejecido, lo cual, sumado a las restricciones presupuestales para la creación de nuevas plazas, dificulta la renovación de la planta académica y propicia el desempleo de los egresados.

de los programas de posgrado, cuyo número es cada vez mayor. En resumen, los procedimientos de evaluación en curso han afectado la renovación de la planta académica y el relevo generacional.

También cabría reconocer que la tarea central de los sindicatos en la representación laboral y salarial se ha visto afectada. Si bien es conveniente que los sindicatos no intervengan directamente en los procesos de ingreso, también es cierto que la atomización provocada por la negociación individual para el acceso a los estímulos económicos, propia de la lógica de los sistemas de evaluación vigentes, sumada a la ausencia de participación de los académicos en los sindicatos, ha debilitado o directamente anulado la intervención gremial de los académicos en la defensa de sus intereses laborales. Han desaparecido las demandas por un salario digno y acorde con la diversidad de nombramientos y desempeños.

PROUESTA PARA TRANSFORMAR LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Por todo lo dicho en los apartados anteriores, podemos afirmar que las evaluaciones que hoy se realizan en el marco de los diferentes programas de incentivos no cumplen con varios de los requisitos que los expertos consideran esenciales en cualquier proceso de evaluación académica, a saber: que la evaluación tenga la finalidad de promover el desarrollo de los evaluados, y no la de premiar o castigar; que los evaluadores emitan recomendaciones que aporten a mejorar los resultados y a propiciar la confluencia entre los objetivos de las trayectorias personales y las metas de las instituciones en que se participa; que los criterios de evaluación respondan a las particularidades de lo que se evalúa, y que consideren las múltiples dimensiones del trabajo académico; que las reglas y los procedimientos sean explícitos y claros para todos los participantes (por ejemplo, las reglas para subir o bajar de nivel en un programa de estímulos o escalafón); que

los resultados sean transparentes; y que existan recursos de revisión.

En este escenario, consideramos que hace falta un cambio profundo en los modelos de evaluación vigentes, y que la necesidad y posibilidad del cambio debería constituir un asunto de prioridad para todos. Hasta el momento, se ha intentado superar las limitaciones de los programas mediante ajustes a los criterios y plazos de evaluación o a los formatos, con el propósito de lograr procedimientos que informen más y mejor; sin embargo, estas acciones no logran resolver los problemas, entre otras razones porque no alteran el concepto de evaluación académica como control burocrático del desempeño individual mediante la cuantificación y ponderación de productos terminados; ni modifica la noción de trabajo académico entendido como una secuencia lineal de productos “previsibles” y “cuantificables”. Estos dos conceptos se introdujeron en la vida universitaria a través de la estrategia de gestión empresarial que hoy rige a nuestras instituciones.

Uno de los asuntos más graves es que en el orden laboral no se ha atendido el problema del deterioro crónico del salario universitario a fin de establecer un salario digno para todos. Si este aspecto se solucionara, se facilitaría la erradicación de los programas de estímulos a la productividad y de becas por desempeño como mecanismos de compensación salarial.

Mientras se encuentra la manera de establecer la diferencia entre evaluación académica y recuento curricular con fines de redistribución de ingresos económicos adicionales al salario, proponemos realizar un esfuerzo institucional guiado por el propósito de redefinir la evaluación del trabajo académico en función de los objetivos que las instituciones de educación superior tienen asignados como espacios públicos, más que en función de una estrategia de gestión y de regulación laboral y académica. Conforme a esta perspectiva, es necesario fortalecer la autonomía de las instituciones y revitalizarlas como proyectos educativos, científicos y culturales; esto tendría el propósito de revertir

la lógica que subyace en la operación de los sistemas actuales de evaluación, tanto institucionales como disciplinarios, en los que predominan los intereses particulares sobre el interés general de la universidad, entendida como una institución social responsable de la formación de recursos humanos, del resguardo y la difusión del conocimiento y de la cultura, generadora de conocimiento, de innovaciones y desarrollos tecnológicos que contribuyan al avance de la ciencia, a la mejora de las condiciones de vida y de desarrollo del país.

Concretamente nuestra propuesta consiste en establecer a la evaluación como una estrategia institucional de valoración sistemática del trabajo global que realiza cada académico —y no sólo de su desempeño—, y abrir el paso a la función diagnóstica y formativa, propia de la evaluación académica, cuyos propósitos centrales son la mejora sistemática de los procesos de trabajo, y la superación continua de las personas y de los grupos encargados de llevarlos a cabo. Esta *evaluación diagnóstica* propondría identificar los objetos de trabajo y los propósitos que cada académico se planteó; los retos y las dificultades que encontró y las formas de resolverlos; los recursos y el tiempo que invirtió; los avances y los aportes que logró; los puntos vulnerables y los pendientes que restan de encarar; los intereses y preocupaciones que surgieron y pretende trabajar, así como sus necesidades de superación académica.

La evaluación diagnóstica será una *evaluación formativa* en la medida en que se lleve a cabo como un ejercicio de reflexión colegiada, de retroalimentación y de intercambio fundado e informado entre colegas que asumen el papel de interlocutores, y no de jueces. Y, ciertamente, dicho potencial será una realidad en la medida en que el proceso de evaluación cuente con la participación activa y comprometida de evaluados y evaluadores.

Retomando la propuesta de Arenas (1998), reconocemos que existen dos regímenes de evaluación de los académicos: un régimen institucional —el que se aplica en las

instituciones de educación superior para sus propios académicos, pero los cuales pueden llegar a pertenecer a campos disciplinarios distintos—, y un régimen disciplinario, que es el caso particular del SNI, en el cual se evalúan académicos que pertenecen a un mismo campo disciplinar, pero que están adscritos a instituciones diferentes.

Nuestra propuesta va en el sentido de promover el tránsito hacia la evaluación diagnóstica y formativa mediante dos tipos de modificaciones a la situación vigente, dirigidas a introducir nuevos fundamentos y criterios en ambos regímenes. Estas modificaciones en los programas de incentivos y de becas no rompen con la lógica de vincular la evaluación con la diferenciación de ingresos y prestigio en función de la productividad (que es uno de los problemas de fondo), pero pueden introducir cambios significativos. La primera modificación consistiría en inscribir el recuento curricular periódico de los productos en la evaluación y autoevaluación de los procesos, entendidas estas últimas como apreciaciones integrales del trabajo en las que se toma en cuenta el proyecto institucional, las condiciones objetivas en las que se realiza el trabajo, el tipo de nombramiento, el momento de la trayectoria individual, la edad y el género.

La otra modificación que proponemos está orientada a recuperar o instituir, según sea el caso, la evaluación anual —o con la frecuencia que se considere conveniente— del proceso y de los productos del trabajo de todos los integrantes de la institución, sin distinción de nombramientos y al margen de que participen o no en los programas vigentes o en el SNI. Actualmente la mayoría de los académicos no son evaluados —salvo en forma indirecta y como grupo—, y es importante que todos tengan la posibilidad de contar con una evaluación diagnóstica formativa, que contribuya a mejorar su desarrollo académico y, con ello, el de la institución.

Esta evaluación se regiría por los criterios de los programas de estímulos y becas que reseña-

remos a continuación, pero tendría lugar en los grupos, equipos o unidades de adscripción más próximos, donde el académico realiza su trabajo cotidiano; sus instrumentos serían el plan de trabajo y el informe de actividades anuales, y todo el proceso de evaluación estaría a cargo de los mismos involucrados. Los resultados de la evaluación se presentarían en el cuerpo colegiado de la institución encargado de dictaminar los planes e informes anuales de todos los académicos.

Más que proponer fórmulas o recetas para desarrollar cada una de estas modificaciones, preferimos proponer un conjunto de criterios e instrumentos congruentes con el concepto de evaluación diagnóstica y formativa, porque consideramos que corresponde a cada institución o grupo definir las estrategias de evaluación idóneas, en función de sus características propias y sus posibilidades reales. En este sentido, la adecuación de los programas institucionales de evaluación a los distintos contextos y condiciones de las instituciones, así como a las distintas historias y tradiciones disciplinarias, se convierte en un asunto prioritario en virtud de la gran heterogeneidad entre las instituciones de educación superior del país en cuanto a antigüedad, trayectorias, tamaño, grado de desarrollo, composición, formas organizativas, recursos, orientación principal hacia una actividad, disciplinas y campos de conocimiento. Esta heterogeneidad puede incluso estar presente al interior de las instituciones, como sucede en la UNAM, la UAM o la UDG, entre otras.

TRANSITAR DEL RECUENTO CURRICULAR A LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

En un sentido general, evaluar no es otra cosa que indicar el valor de algo. No obstante, la práctica de la evaluación es compleja y exige, en cada caso, definiciones precisas: ¿qué se evalúa y con qué propósito?, ¿quiénes participan en la evaluación?, ¿cuáles son sus

instrumentos?, ¿cómo se aplican?, ¿cómo y a quiénes se devuelven los resultados?, ¿cuáles son los efectos de la evaluación?, y ¿cómo se evalúa la evaluación?

¿Qué se evalúa? Como ya hemos anotado, en los programas de estímulos actuales, el objeto explícito de la evaluación es el académico —el desempeño, según la ponderación de la productividad—, lo cual contribuye a asociar los resultados de la evaluación con el estatus y la identidad individual, más que con el desarrollo de una función institucional. Para resolver esta limitación, proponemos que el objeto de la evaluación sea el trabajo realizado por cada académico durante un periodo determinado, entendiendo por ello el conjunto de actividades realizadas como resultado de estar adscrito a una institución. Estas actividades no se circunscriben a las clases frente a grupo ni al desarrollo de un proyecto de investigación, y mucho menos a la publicación de resultados. Y su peso y orden de prioridad varían de una institución a otra —por ejemplo, hay centros de investigación que otorgan más peso a la investigación y facultades que dan prioridad a la docencia— y según la edad y el momento de la trayectoria académica.

¿Para qué evaluar? Partimos del supuesto de que el mismo proceso de evaluación diagnóstica y formativa tiene un gran potencial para impulsar el desarrollo institucional, mejorar la calidad del trabajo académico, fortalecer a las comunidades, consolidar las trayectorias de los académicos y propiciar la convivencia institucional. Cuando los procesos de evaluación valoran el trabajo académico en referencia a los proyectos, objetivos y programas institucionales, o con base en los planes anuales de trabajo de los grupos y académicos individuales, permiten reconocer las distancias entre lo planeado y los resultados, reflexionar sobre las causas de dichas diferencias y, eventualmente, sugerir los ajustes necesarios para redefinir —en función de los resultados de la

evaluación— los proyectos, las políticas académicas y los programas institucionales, así como el propio modelo de evaluación.

¿Con qué criterios evaluar el trabajo académico?
Los criterios de evaluación del trabajo académico deben corresponder a lo que en cada institución se considera un desempeño adecuado, necesario y posible, del conjunto de actividades que realizan sus académicos. En consecuencia, la definición de los criterios no puede regirse por exigencias y parámetros vigentes en otras instituciones; ni por definiciones ideales que sólo corresponden a lo que hacen algunos grupos en particular, pero que resultan imposibles de cumplir para la mayoría de los académicos de la institución (Krotz, 1992). A continuación, como guía general, proponemos algunos criterios para orientar la evaluación.

Para la evaluación de la docencia sugerimos recuperar aspectos usualmente ignorados como argumentos o referentes para valorar el trabajo, tales como el tipo de nombramiento; la antigüedad en la impartición de la materia; el tiempo de dedicación —preparación, horas frente a grupo—; las condiciones de enseñanza —número de alumnos, número de grupos, etcétera—; el momento de la trayectoria —iniaciación, consolidación, relevo—; la pertenencia disciplinaria; las características de las distintas modalidades de la práctica docente —clases teóricas, asesorías, laboratorio, taller, seminario—, entre otros aspectos relevantes.

Para la evaluación del trabajo de investigación, proponemos considerar las características de la disciplina particular en la que se inscribe el trabajo —área consolidada o emergente, tipo de investigación, ritmo de trabajo y recursos materiales requeridos en dicha área—; la complejidad del problema de investigación y la forma de abordarlo; la relevancia práctica o científica de la línea de investigación; el aporte al campo de conocimiento; y el tipo de publicación en que se difunden los resultados:

número de revistas nacionales en el campo disciplinar, a quiénes aportan los resultados de la investigación, quiénes son sus lectores potenciales, composición del comité editorial y tipo de arbitraje, entre otros aspectos.

Para la evaluación del conjunto de actividades inherentes al trabajo académico, sugerimos tomar en cuenta dos conjuntos de actividades que, por lo general, no se valoran adecuadamente porque no se reconocen el tiempo y la energía implícitos, pero que aportan al buen funcionamiento de las instituciones, de la docencia, de la investigación y de la difusión de la cultura. Un conjunto de actividades se refiere a la organización y participación en eventos académicos; el impulso y la creación de diferentes formas de colaboración académica entre pares y con distintos grupos sociales; la creación y gestión de medios de difusión del conocimiento y de la cultura; la participación en comités y consejos editoriales; la participación en tareas de evaluación y arbitraje de proyectos y textos; la participación en grupos voluntarios —que busquen, por ejemplo, apoyo para estudiantes en desventaja, garantizar igualdad de género, etcétera—; y la participación en actividades culturales.

El otro conjunto de actividades está vinculado con la condición de los académicos como integrantes de una institución, de un grupo disciplinario o profesional y de redes de diversa naturaleza. Esta pertenencia supone el desarrollo de actividades inherentes a la participación en cuerpos colegiados, al ejercicio de la representación y a las funciones de gestión académica e institucional.

Cabe aclarar aquí que lejos de proponer que los académicos deban realizar todas las actividades enlistadas en forma simultánea y permanente, es necesario reconocer la diversidad de modalidades de trabajo y de trayectorias que conviven en una institución, las prioridades inherentes al momento del ciclo de vida académica y personal, así como las aptitudes e intereses de los académicos.

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos derivan de los criterios de evaluación previamente establecidos. Hasta la fecha, el *curriculum vitae* es el instrumento más utilizado, en la medida en que la estrategia de evaluación se centra en el recuento de productos terminados; sin embargo, para operar una estrategia como la evaluación diagnóstica y formativa, existen otros recursos que permiten analizar la calidad del proceso de trabajo y de sus productos. Lo ideal es utilizar un conjunto de instrumentos que fomenten una valoración integral del trabajo realizado.

Para evaluar la docencia, algunos instrumentos adecuados son la autoevaluación del académico, en la que presente una reflexión y un balance de su práctica docente; el número de cursos y de alumnos atendidos en el periodo; los programas elaborados para los cursos; las formas de evaluación utilizadas; la participación en el diseño curricular y en los programas de la materia; los cursos de formación docente; la participación en la formación de otros maestros; y escritos o publicaciones sobre algún aspecto de la docencia, entre otros.

Para evaluar la investigación sugerimos utilizar también la autoevaluación del investigador, en la cual exponga su itinerario de investigación en el periodo y destaque la relevancia del tema trabajado, las dificultades encontradas, sus principales aportes, y las publicaciones e informes de investigación; mediante este mismo instrumento haría un balance entre la cantidad y calidad de la producción en cuanto a consistencia, originalidad, relevancia, rigurosidad y aportes a problemas nacionales; la participación en instancias colectivas de colaboración y organización de eventos, etcétera. Para atender la necesidad de valorar cuidadosamente la calidad del trabajo de investigación realizado por el académico, se sugiere una lectura atenta de una publicación en la cual haya participado, preferentemente como primer autor, y que a su

juicio dé cuenta cabal de sus avances de investigación en el periodo evaluado. Se podrían considerar también reseñas o comentarios críticos publicados sobre algún trabajo del académico.

Para evaluar las actividades de formación de estudiantes, tanto en el caso del profesor como del investigador, es posible solicitarle al académico que en su autoevaluación incluya un balance del proceso de formación de estudiantes de diferentes niveles, donde reflexione sobre los objetivos perseguidos, las estrategias utilizadas, las dificultades registradas en el proceso y los logros obtenido en sus experiencias formativas; que enliste las tesis en las cuales ha participado como director o miembro de comités tutoriales, indicando cómo apoyó al estudiante para mejorar su trabajo final, y que haga la valoración de los aportes de las tesis dirigidas al desarrollo de su área de conocimiento o línea de investigación.

Para los fines diagnósticos y formativos que persigue la evaluación, sería útil que la autoevaluación contuviera un *balance general* donde el académico explique los propósitos y las condiciones que justifican la dedicación a las actividades que reporta y que le dan sentido a su quehacer.

Para realizar una valoración integral del expediente se propone que, al margen de que se trate de un programa de incentivos, de becas, o de una evaluación colegiada del trabajo individual, en el interior de un grupo o de un equipo, el resultado de la evaluación sea *una apreciación integral* del trabajo de cada académico, en la que consten en breve dos cuestiones: *un balance general* que valore la calidad del trabajo realizado en función de su trayectoria y de las condiciones institucionales y personales de trabajo, apoyado en la numeralia de los productos reportados; y que contenga *sugerencias* que, a modo de retroalimentación, le permitan al académico hacer los ajustes necesarios para reorientar su plan de trabajo hacia el logro de un mejor desempeño.

De la misma manera, independientemente de la modalidad de evaluación de que se trate, siempre deberá garantizarse el derecho al recurso de revisión y a solicitar, según el caso, una nueva evaluación a cargo de evaluadores distintos de los que emitieron el primer resultado.

PARA LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN COMO RETROALIMENTACIÓN INSTITUCIONAL

Una opinión generalizada es que los resultados de la evaluación de los académicos sólo se utilizan para asignar recursos económicos a las personas y, por ende, no se recuperan ni capitalizan para mejorar el funcionamiento de las instituciones. Para atender esta limitación proponemos establecer mecanismos de intercambio entre los evaluadores y los evaluados que fomenten el análisis y la discusión de los resultados de los procesos de evaluación. Este análisis podría basarse en una síntesis de los resultados de la valoración del trabajo, atendiendo a sus aportes al desarrollo del grupo o unidad académica de adscripción. Dicho análisis es el que puede contribuir a retroalimentar los programas de los grupos de trabajo y las políticas institucionales.

La evaluación de la evaluación, ausente en las modalidades de evaluación vigentes, deberá incluir el trabajo de los evaluadores y el funcionamiento de los programas mismos. Para ello, sería conveniente generar criterios y procedimientos, por ejemplo, las horas que requiere, la cantidad de expedientes a cargo de cada evaluador, la dinámica de trabajo de las comisiones dictaminadoras, el tipo de dificultades más frecuente, los índices de aprobación y rechazo, el contenido y el número de las solicitudes de revisión y las valoraciones de los académicos sobre el proceso, entre otras. A partir de lo anterior se harían los ajustes que se consideren necesarios para las siguientes evaluaciones.

¿QUIÉNES Y CÓMO PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN?

Dada la gran cantidad de expedientes que típicamente hay que atender, haría falta estimar con mayor seriedad el número de evaluadores que se requerirán en función del tiempo real que exige la evaluación rigurosa de cada expediente. No es recomendable recargar a los evaluadores con un número excesivo de expedientes, como sucede en la actualidad.

Para reducir el riesgo de evaluaciones prejuiciadas o superficiales, se propone que cada expediente sea evaluado por al menos dos, o incluso tres evaluadores, y que las comisiones puedan solicitar la opinión de expertos cuando se considere necesario.

Es deseable que los evaluadores sean elegidos por los profesores de las unidades académicas de una lista de sus pares, y que éstos no sean las autoridades de la institución. El nivel alcanzado en los programas de estímulos —el SNI o algún otro—, no representa un criterio que garantice una buena evaluación.

Lo ideal sería iniciar ejercicios de evaluación que incorporen las modificaciones planteadas. Con el tiempo, estos ejercicios aportarían a superar el concepto de evaluación, interiorizada en la mayoría de los universitarios como la tarea burocrática de llenar formatos y reunir constancias para la presentación de cada vez más informes y reportes de productos y actividades. También contribuirían a reconstruir la confianza perdida en el otro, la capacidad de escuchar y la crítica constructiva, así como el interés fundado en el compromiso con uno mismo, con la tarea y con la institución; todas éstas son condiciones indispensables para poner en práctica la función diagnóstica y formativa en cualquier modalidad de evaluación académica.

CONCLUSIÓN

Cualquier intento por mejorar sustancialmente los procesos de evaluación del trabajo académico tendrá que afrontar el problema medular de que hoy la evaluación está unida a la administración de los ingresos económicos de los académicos en forma de estímulos y sobresueldos. Esto hace urgente poner sobre la mesa de discusión la necesidad de un salario base digno para todos los académicos, aunque siga existiendo algún tipo de deshomologación salarial debida a la diferencia en términos de compromiso institucional, aportes al conocimiento y el mejoramiento de la formación de recursos humanos que requiere el país.

La presente propuesta representa un acercamiento para atender las limitaciones y los efectos de los actuales programas de estímulos. Pretende ofrecer a las instituciones de educación superior un nuevo horizonte mediante la transformación de la evaluación de sus académicos. Se trata de transitar del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa, introduciendo nuevos fundamentos y criterios en los programas vigentes. Las virtudes de nuestra propuesta son la construcción de un sistema real de evaluación que respete la heterogeneidad de las instituciones, sus posibilidades reales de cambio y la diversidad de disciplinas y trayectorias; que sea equitativo, transparente, que fomente la participación de los académicos en el proceso, que esté articulado a un proyecto institucional y que permita mejorar la calidad de las prácticas académicas. También pretende simplificar

la maquinaria burocrática que participa en las evaluaciones, contribuir a la autonomía de las instituciones y reducir el costo en trabajo y dinero de los procesos. Incluye algunas sugerencias de carácter operativo para avanzar en la implementación de la propuesta general.

Reconocemos la limitación principal de esta propuesta en el actual contexto, en el que los programas se asocian con los ingresos de los académicos; una lógica que por lo pronto no está en nuestras manos modificar. Sin embargo, si se podrían promover propuestas en las cuales se cambie la proporción entre salario base y estímulos, con el fin de fortalecer el salario con respecto a los segundos y lograr progresivamente que todos los académicos tengan un salario digno. Lo anterior supone una participación activa tanto de éstos como de las autoridades, que implique una discusión colectiva del documento y su adecuación a cada institución o campo disciplinario, así como socializar dicha discusión y los resultados de las aplicaciones. Implica aceptar que será un proceso lento de construcción y reflexión cotidiana, a la vez individual y colegiada. Aprovechando todos los resquicios que existen en las instituciones, gracias a su autonomía relativa, el tránsito a un proceso de evaluación fundamentado en los nuevos supuestos enunciados permitiría generar círculos virtuosos en el funcionamiento institucional, individual y grupal, y generar una nueva vitalidad institucional con un futuro más esperanzador para nuestras universidades y académicos.

REFERENCIAS

- ARENAS Basurto, Jorge (1998), *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1994-1997). El SNI y el programa del PRIDE en la UNAM*, Tesis de Maestría en Sociología Política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2013), “The Impact of Merit-Pay Systems on the Work and Attitudes of Mexican Academics”, *Higher Education*, vol. 66, núm. 3, pp. 357-374.
- GARCÍA Salord, Susana, Rocío Grediaga y Monique Landesmann Segall (2003), “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos actores y procesos de formación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Colección Estados del Conocimiento, pp. 115-268.

- KANT, Immanuel (2003), *El conflicto de las facultades*, Madrid, Alianza.
- KROTZ, Esteban (comp) (1992), *La problemática de la evaluación académica*, Mérida (Yucatán), Universidad Autónoma de Yucatán.
- LÓPEZ Zárate, Romualdo (1996), *El financiamiento a la educación superior, 1982-1994*, México, ANUIES.
- SOTO Reyes, Ernesto (1990), "Modernización educativa y salarios en la educación superior", *El Cotidiano*, núm. 36, pp. 9-18.
- URQUIDI, Laura (2004), *Estrés y salud en académicos*, Tesis de Doctorado, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sugerencias de lectura

- ANUIES, *Anuarios estadísticos ANUIES, 1970-1980*, México, ANUIES.
- ANUIES, *Anuarios estadísticos ANUIES, 1980-1985*, México, ANUIES.
- BOYER, Ernest (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CORDERO Arroyo, Graciela, Jesús Francisco Galaz Fontes y Juan José Sevilla García (2003), *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico. Los programas de estímulos en la UABC: 1990-2002*, México, ANUIES/UABC.
- DE IBARROLA, María (1991), "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui géneris* de la educación superior en México", *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp. 5-11.
- DE VRIES, Wietse (2000), "La evaluación en México: una década de avances y paradojas", en Hugo Casanova, Ángel Díaz-Barriga, Raúl Domínguez, Romualdo López Zárate, Alma Maldonado, Javier Mendoza, Humberto Muñoz, Roberto Rodríguez y Wietse de Vries, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, UNAM, pp. 79-106.
- DE VRIES, Wietse y Germán Álvarez (2015), "Can Reform Policies Be Reformed? An analysis of the evaluation of academics in Mexico", en Pavel Zgaga, Ulrich Teichler, Hans G. Schuetze y André Wolter (eds.), *Higher Education Reform: Looking back - looking forward*, Fráncfort, Peter Lang, pp. 257-272.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2005), "Los programas de estímulos del desempeño académico", en Ángel Díaz-Barriga y Javier Mendoza (coords.), *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES, pp. 217-247.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y Teresa Pacheco (coords.) (1997), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT)/ Academia Mexicana de Ciencias (AMC) (2005), *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores, a veinte años de su creación*, México, FCCyT.
- FRIXIONE, Eugenio, Lourdes Ruiz-Zamarripa y Gerardo Hernández (2016), "Assessing Individual Intellectual Output in Scientific Research: Mexico's national system for evaluating scholars performance in the humanities and the behavioral sciences", *PLoS ONE*, vol. 11, núm. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0155732>.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco (2013), "Los académicos en México: desarrollos recientes, 2002-2011", en Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 411-491.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2009), "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html> (consulta: 1 de agosto de 2016)
- GARCÍA Salord, Susana (1999), "La evaluación académica: recuento curricular y balance histórico", en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM, colección Pensamiento Universitario pp. 67-82.
- GIL Antón, Manuel (1999), "Los académicos en los noventa. ¿Actores, sujetos, espectadores, rehenes?", V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, 30 y 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 1999.
- GREDIAGA, Rocío (1998), "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. 27, núm. 108, pp. 125-180.
- GREDIAGA, Rocío (2006), "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México", *CPU-e*, núm. 2, pp. 1-72, en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/145/245> (consulta: 25 de octubre de 2012).
- HICKS, Diana, Paul Woutersb, Ludo Waltman, Sarah de Rijcke e Ismael Rafols (2015), *El manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación*,

- en: http://www.ingenio.upv.es/es/manifiesto#.WROTSuU1_Dc (consulta: 1 de agosto de 2016).
- IBARRA Colado, Eduardo (1999), “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Sociología*, año 14, núm. 41, pp. 51-60.
- IBARRA Colado, Eduardo (2000a), “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico”, en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *Evaluación académica*, México, UNAM/ FCE, pp. 64-89.
- IBARRA Colado, Eduardo (2000b), “Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?”, en Daniel Cazés Menache, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (coords.), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, México, UNAM-CEIICH, pp. 61-99.
- IBARRA Colado, Eduardo (2007), “De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de la carrera académica”, en José Gendarilla (coord.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, México, UNAM, pp. 135-149.
- IBARRA Colado, Eduardo y Norma Rondero López (2008), “Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos”, en Teresinha Bertussi y Gabriela González (coords.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2005*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión, pp. 569-601.
- KOHN, Alfie (1994), “¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?”, *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15, pp. 61-66.
- ORDORIKA, Imanol (coord.) (2004), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- RAMOS, María Elena, Veronika Sieglín y María Zúñiga Coronado (2013), “La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, pp. 26-45.
- RICKER, Martin (2015), “A Numerical Algorithm with Preference Statements to Evaluate the Performance of Scientists”, *Scientometrics*, vol. 103, núm. 1, pp. 191-212.
- RODRÍGUEZ Jiménez, Raúl y Laura Elena Urquidi (2012), “Envejecimiento, jubilación y renovación de las plantas académicas”, en Rocío Grediaga (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, México, ANUIES-Biblioteca de la Educación Superior, pp. 349-395.
- RONDERO López, Norma (2005), *Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México: 1945-2000*, Tesis de Doctorado, Programa de Estudios Sociales-Línea de Estudios Laborales, México, UAM-I, en: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=14351&docs=UAMI14351.pdf> (consulta: 1 de agosto de 2016).
- RUEDA, Mario y Monique Landesmann (coords.) (1999), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM.
- RUEDA, Mario (coord.) (2011), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*, México, UNAM-IISSUE.
- WILSDON, James (2015, 9 de julio), “The Metric Tide: An agenda for responsible indicators in research”, *The Guardian*, en: <https://www.theguardian.com/science/political-science/2015/jul/09/the-metric-tide-responsible-indicators-research> (consulta: 1 de agosto de 2016).