



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

## Suposiciones de la "evaluación externa-estímulos económicos" al profesorado universitario: método de contraste España-México

*Assumptions behind "outside evaluation-financial stimuli" on university faculty: a method contrasting Spain and Mexico*

Rosalía Susana Lastra B.\*, Óscar J. Comas R.\*\* y Eva Aguayo L.\*\*\*

\* Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México. Correo electrónico: lastra@ugto.mx

\*\* Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México, México.

\*\*\* Universidad de Santiago de Compostela. Galicia, España.

Recibido el 06 de marzo del 2017; aceptado el 06 de marzo del 2018.

### Resumen

En este artículo analizamos los efectos instituyentes de la política pública de "evaluación externa-estímulos económicos" aplicada al profesorado universitario de tiempo completo en España y México. Discutimos cuatro de sus supuestos subyacentes y ejemplificamos su uso analítico a través de un rasgo encontrado sobre la temática de género en México. El método está adaptado al contexto de España, por sus semejanzas procedimentales y por los perfiles "ideales" inducidos. Los hallazgos compartidos radican en la existencia de múltiples interpretaciones de los académicos, respecto a lo que ellos consideran que es genuino reivindicar de la citada política, así como los choques de articulación entre las solicitudes oficiales y las identidades en formación. La síntesis final de los efectos controvertidos muestra la utilidad del contraste internacional.

**Palabras clave:** Educación Superior; Política Pública; Académicos; Evaluación; Estímulo Económico

## Abstract

In this paper we analyze the institutional impact of the “outside evaluation-financial stimuli” policies applied to fulltime university faculty in Spain and Mexico. We address four underlying assumptions, which in the Mexican case are exemplified in the issues surrounding gender. We then adapt the method to the Spanish case, given the similarities in terms of policy procedures and the resulting “ideal” profiles. In both cases, faculty members gave multiple interpretations of the benefits of the policies, as well as of the organizational disconnects between the official requests and the identities of professors, still in the process of configuration. We conclude the article by summarizing the controversial effects of these policies, which are made particularly clear through the use of the comparative method.

**Keywords:** Higher education; Public policy; Faculty; Evaluation; Economic stimuli

La presente argumentación abona evidencia al debate sobre los resultados instituyentes derivados de la aplicación de los modelos nacionales dirigidos a evaluar el desempeño del profesorado de tiempo completo a través de los comités de “pares” centralizados, encargados de clasificar a los profesores utilizando baremos, que son intercambiables por transferencias condicionadas, dependientes a su vez de financiamientos especiales. En lo sucesivo, este conjunto de circunstancias será denominado en nuestro discurso como: *binomio evaluación externa-estímulos económicos*.

Tal binomio existe o existió en otros países (Marsh, 2002), y en algunos ha sido desechado, tal es el caso de Estados Unidos de Norteamérica (*Merit Pay*), debido a las consecuencias antitéticas que acarreó en el largo plazo (Comas, 2003). Empero, concedamos hipotéticamente que lo que no funciona en un lugar y tiempo determinados no tiene por qué ocurrir igual en otros, valga la experimentación en marcha en los países que nos ocupan.

Los promotores gubernamentales del binomio gozan del apoyo de ciertos organismos internacionales, los cuales están interesados en patrocinar prioritariamente las ciencias que ayudan a refuncionalizar la división internacional del trabajo. Las mediciones preferidas para dirigir los apoyos económicos son usualmente cuantitativas: *index* y *rankings* (Buela-Casals, 2009). El problema inicia cuando tales mediciones son empleadas para valorar los desempeños de orden cualitativo, como el que nos ocupa, o bien cuando se siguen en la inducción de micro políticas, o reglas no escritas, que tienden a guiar la identidad del profesorado.

La identificación de dichas reglas representó un ángulo de observación promisorio, y fue posible convertirlas en las preguntas que configuraron un cuestionario aplicado en 2010 a 1 634 investigadores mexicanos (Lastra, 2014). Los resultados fortalecieron la conjetura sobre las tensiones relacionadas a las cuatro suposiciones base en las que se sostiene el *binomio evaluación externa-estímulos económicos*: 1) la multifuncionalidad para alcanzar la calidad deseada, 2) los comités externos de pares para incrementar la objetividad, 3) el entrecruzamiento de baremos para fortalecer los fundamentos de la evaluación de pares, 4) el estímulo económico asociado al desempeño académico, cuya adaptabilidad analítica se ensaya en esta ocasión para el caso español.

Asimismo, en el presente texto, exploramos la evaluación externa de profesores, seguida de los principales efectos instituyentes asociados al *binomio evaluación externa-estímulos económico*, en los sistemas universitarios de México y de España. Una de las principales conjeturas estriba en la incidencia de diversos *mitos racionalizados* (Meyer y Rowan, 1977: 25), taxativos de cada ámbito organizacional donde son creídos y legitimados por las autoridades educativas. Concluimos que aún no existen pruebas fehacientes del completo apego al cumplimiento de tales supuestos en los hechos concretos, e incluso, a veces aparecen en contra de ellos.

## **El medio universitario: entre la hibridación institucional y los mitos**

La utilidad de la evaluación de los académicos no se discute, resulta evidente su sentido instrumental para tomar decisiones dirigidas a la mejora organizacional: mediciones sumativas, incrementales por conjunción (superar niveles por criterios), por distinción de trayectorias, por criterios específicos (promedio de méritos), o por compensación (Escudero, 2010).

Jacques Ardoino indica que la evaluación no solamente constituye un instrumento de verificación de resultados, sino que forma parte de una función crítica insoslayable “que pretende verificar la conformidad en relación con una norma, un modelo o un programa”, y que además debe ser concebida como un proceso temporal que requiere múltiples cuestionamientos aun sobre un mismo objeto (Ardoino, 2000: 23).

Identificamos una literatura con tres tipos de utilización de los resultados referentes a las evaluaciones de los académicos: a) el instrumental, dirigido a cambios retomados por cada programa de estudio; b) el presupuestal, en el que la evaluación aporta información para la asignación de recursos; c) el conceptual, inclinado a mejorar el conocimiento manejado por los evalua-

dores, funcionarios, consejeros, legisladores y ciudadanía en general. Cardozo Brum (2015: 385) afirma que el énfasis puesto en la utilización de los resultados, por lo común, es de carácter presupuestal, lo cual condena a la evaluación a cumplir un procedimiento que se refleja en el otorgamiento del subsidio federal, dejando de lado los aspectos críticos, el análisis de alternativas, los cambios que induce el propio proceso en los evaluados, así como las estrategias organizativas de los distintos componentes implicados. De este modo, el esfuerzo evaluador tiende a debilitarse al cabo de unos años de reproducir los mismos procesos, pues transcurre sin ajustar los saberes a la obtención de resultados, al uso de atingentes avances tecnológicos y al empleo de elementos emergentes en la innovación de planes, de programas y de metas universitarias.

Rodríguez (2004: 141-142) indica que: “[...] el objetivo final de la actividad evaluativa es la emisión de juicios de valor, pero esto no es lo que la legitima, sino la mejora de la actividad evaluada [...] y si ésta no se percibe ligada al proceso evaluativo, éste pierde credibilidad y puede acabar desapareciendo”. La discusión se recrudece al intentar explicar los comportamientos dispares –resultantes por su exteriorización y su asociación a los supuestos productivistas– en contextos caracterizados por la existencia de patrones institucionales híbridos (Luna, 2004), aspectos que en los casos de México y de España coinciden con la propuesta teorizada para Occidente por Freadland y Alford (2001).

En contra de la creencia común, sostenemos como inexactitud que la política sustentada tras el binomio es de corte neoliberal puro; primero porque falta el componente estructural esencial que es la guía directa del servicio por parte de los demandantes, quienes son suplantados por la institucionalidad que provee el sector público; segundo porque si bien la operatividad sí se corresponde, puesto que existen mercados de puntos que son intercambiables por recompensas económicas, el binomio se distancia –al ser legitimado por medio de la democracia– a tramos del proceso de evaluación.

Tal yuxtaposición de prescripciones (capitalistas, burocráticas y democratizantes) indica que se está ante un patrón institucionalizado, que posee un alto potencial de generar paradojas, y requiere por ello apuntalamientos con la construcción de “verdades políticas”, cuya naturaleza no pasa por revisar los hechos que evidencien sus efectos a corto, mediano y largo plazos, y mucho menos por asumir sus consecuencias adversas.

Hernández (1998:129) sostiene que la continua evaluación en el campo educativo constituye una expresión de la búsqueda de racionalidad en las sociedades modernas, exigentes de reportes regulares acerca de logros y fracasos; sin embargo, agrega que un problema central radica en asumir que la

evaluación *per se* mejora la calidad, sin antes haberse diseñado estrategias para dar un seguimiento permanente a los resultados de cada modalidad de evaluación; y en definitiva, si la evaluación comienza a operar de espaldas a una realidad que va cambiando paulatinamente, no puede prevenir inercias no deseadas.

Un mito que ejemplifica la situación descrita indica que toda universidad ha de esmerarse en figurar en el Índice de Shanghai (Salmi, 2014: 652); sus creadores lo diseñaron para orientar a los demandantes de carreras sobre la excelencia de las universidades, preeminencia medida a través de los logros de sus egresados e investigadores. El problema surge cuando se ignora tal objetivo y se le concede al listado usos extendidos, por ejemplo, servir como “fiel de la balanza” para tasar la trayectoria de los profesores y ayudar a quebrantar la evaluación universitaria endogámica. El desatino no proviene de quien diseña el índice para sus fines, sino de quien ignora la responsabilidad de utilizar un predictor creado para un fin determinado, en otro (Orduña-Malea, 2009 y Sierra, 2010).

Así germina la contradicción de mitos entre facciones, por ejemplo, entre las corrientes dominante —que enaltece la evaluación externa como totalmente eficaz— y crítica —que sostiene que debiera ser un asunto exclusivo de cada universidad—; otros planteamientos, los menos, fluctúan entre ambas posturas extremas.

Las evidencias de que el binomio impulsa comportamientos no siempre acordes con las creencias se acumulan, en particular sobre las fracturas identitarias convertidas en la esencia de una idea que versa sobre crear un método para ayudar a identificarlas, primero en lo individual y luego en la orientación organizacional.

El trabajo propuesto se traduce en responder: ¿qué método ayuda a evidenciar los efectos instituyentes que surgen de la forma en que los profesores racionalizan la mítica estructura que guía su desempeño, así como los resultados universitarios que alertan sobre la necesidad de replantear los fundamentos del binomio y/o su estructura?

## **La estructura organizacional: Semejanzas y contrastes**

Empecemos por reconocer que las estructuras de los sistemas evaluativos y de estímulo a los profesores de tiempo completo de las universidades públicas en México y España son muy diferentes en historia y tradición, mas no en sus instrumentos y procedimientos.

En ambos casos, la contratación inicia con una convocatoria abierta de la dependencia demandante, indicando el perfil del académico requerido, las funciones y metas a que el elegido ha de comprometerse; luego, un comité académico interno elige. No se analizarán las vicisitudes del proceso en este artículo, baste con señalar que en España ha resultado menos conflictivo gracias al rigor previo de su tradición evaluativa, la cual es menor en México.

La estructura de la planta académica española (Jornet, *et. al*, 2010: 34) también es más compleja. A partir de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 4/2007, 12 de abril), las figuras centrales se agrupan en Profesores Funcionarios y Laborales. Los Profesores Funcionarios tienen plaza definitiva, están divididos en Catedráticos de Universidad (CU) y Titulares de Universidad (TU). Para ser docente funcionario se requiere de la acreditación nacional del Programa Academia, de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, creada en 2002, en tránsito a agencia pública), además de que debe participar en un concurso nacional en la universidad solicitante. Por su parte, los Profesores Laborales tienen tiempo completo, pero sin plaza definitiva, y se dividen en: Profesor Contratado Doctor (por tiempo indefinido para tareas docentes y/o de investigación), Ayudante Doctor (por una temporada) y Ayudante (a menudo sólo mientras cursan estudios doctorales); para ambos trámites, Contratado Doctor y Ayudante Doctor, se requiere tener la acreditación del Programa de Evaluación del Profesorado (PEP), de la ANECA, o del órgano de evaluación externo que su Comunidad Autónoma (región) determine, y participar en el concurso de ingreso. Catedrático, Titular y Profesor Contratado Doctor tienen plena capacidad docente e investigadora y pueden ejercer un cargo administrativo (el de rector se reserva a Catedráticos), sólo presentan diferencias de prestigio y salariales, y éstas emergen por la posibilidad de acceso a diversos incentivos. Existen otras figuras de profesores contratados menos amplias: Profesor Asociado (temporal con tiempo parcial para docencia), Profesor Visitante (docente-investigador temporal) y Profesor Emérito (jubilado destacado que investiga y algunas funciones docentes). En lo sucesivo nos centraremos en los Profesores Funcionarios.

En México, la plantilla de profesores se apega a los criterios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), reconociendo dos tipos de profesores: 1) los docentes-investigadores de tiempo completo, divididos en Titular A, B y C, Asociados A, B y C, y Asistentes A, B y C, casi todos con definitividad adquirida por concurso; y 2) los docentes por contrato de medio tiempo o por horas, que son quienes atienden la mayor parte de la abultada matrícula de estudiantes. Los rasgos pormenorizados de cada categoría se definen al interior de cada universidad, con tendencia a unificarse, pero con vicisitudes por variabilidad en el rigor de cumplimiento. Todos pueden desempeñar simul-

táneamente algún cargo administrativo y sólo los de tiempo completo tienen acceso a los estímulos económicos. La asignación de los cursos de docencia se realiza con el directivo inmediato en turno.

**Tabla 1**  
**Estructura de la planta académica España-México**

|   | <b>España</b>   | <b>México</b>   |
|---|---|---|
| Categorías de académicos                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionario               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Catedrático</li> <li>b) Titular</li> </ul> </li> <li>- Laboral (contratados)               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Contratado doctor</li> <li>b) Ayudante doctor</li> <li>c) Ayudante</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De carrera:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Titular A, B o C</li> <li>Asociado A, B o C</li> <li>Asistente A, B o C</li> </ul> </li> <li>- De tiempo parcial</li> <li>- Invitados</li> </ul>  |
| Requisitos de ingreso                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada universidad formula su convocatoria de plazas al Ministerio; para Funcionarios, es a nivel nacional. ANECA valida el proceso verificando las acreditaciones mínimas. Las agencias autonómicas pueden realizar la preacreditación de candidatos para las categorías laborales.</li> <li>- La comprobación de habilidades docentes e investigativas es rigurosa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada universidad lanza su convocatoria abierta con los requisitos mínimos que cada comité de ingreso y la SEP vigilan y hacen cumplir en la selección.</li> <li>- La comprobación de habilidades docentes e investigativas no es aún del todo rigurosa.</li> </ul> |
| Incorporación de estructuras y normas isomorfas | Cada Comunidad Autónoma puede solicitar requisitos distintos. Sin embargo, a exhorto de la LOU, se está intentando la homologación.   | A petición de la SEP, las universidades están unificando requisitos, aspecto delicado por cómo se entiende la autonomía.  |

Fuente: Elaboración propia.

La estructura del sistema de evaluación-incentivos en España también resulta compleja por la aplicación de distintos modelos entre las Comunidades Autónomas, e incluso al interior de ellas, sea por el peso otorgado a cada actividad de las funciones de docencia, de investigación y de gestión, o bien por el número, la naturaleza y el escalonamiento de los tramos de investigación y de docencia, o bien por el valor del tramo o la diferenciación por categorías —a veces para todo el profesorado y otras para determinados sectores—, o por el pago por mérito individual, o por el tramo, el tipo y la orientación de la evaluación, más la utilización o no de baremos y emolumentos. A la combinación de dichos elementos se añaden constantes modificaciones regulativas. En consecuencia, las formas de gestión del proceso también son diversas e implican niveles distintos de responsabilidad por parte de las consejerías autonómicas, de las agencias nacionales, de los consejos sociales y de las autoridades universitarias (Escudero, 2010: 522).

La docencia es evaluada mediante la solicitud del profesor a su rector, en tramos de cinco años —llamados popularmente quinquenios o tramos de docencia—, incluso pueden acumularse hasta seis durante la trayectoria académica; para ello, se presenta un informe de actividades que, de ser resuelto favorablemente por el departamento del profesor (no es usual la denegación), conlleva la asignación de un complemento salarial fijo y definitivo. El quinquenio no forma parte de este estudio, pues se evalúa internamente. Sí existe un programa de evaluación docente nacional, de la ANECA, llamado *Docentia*, pero no es de aplicación generalizada por no tener un carácter obligatorio, ni conlleva recompensas (la última convocatoria fue en 2012). La mayoría de las agencias de las Comunidades Autónomas emiten convocatorias para reconocer méritos y ofrecen recompensas mayores a las nacionales.

En México, la docencia no es evaluada normalmente en sentido estricto, sino que se avala a través de anualidades por la jefatura departamental del profesor, asentando las horas de clase; algunas universidades también han empezado a considerar la opinión de los estudiantes. El aval es requisito tanto para ser promovido de categoría como para participar en el Estímulo al Desempeño del Personal Docente (Esdeped) y en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep, antes Promep de la SEP, creado en 1996).<sup>1</sup>

Respecto a la investigación en España, la evaluación es en tramos de seis años, denominados popularmente sexenios o tramos de investigación; la realiza la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI, creada en 1989, en proceso de fusión con la ANECA). Tal función se asemeja en México a la del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, creado en 1984) cuyas evaluaciones sobrevienen cada tres años, o excepcionalmente de cuatro. En ambos países, el profesor opta por el área en que quiere ser evaluado, ya sin poder ser turnado a otro comité (en el caso español, lo mismo ocurre tanto

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, en la Universidad Autónoma Metropolitana, desde 1992, también se considera la opinión de los estudiantes, del Coordinador de docencia, del jefe de departamento, y todo el proceso debe ser avalado por un órgano colegiado. Con respecto a lo anterior es importante señalar que en la evaluación de la enseñanza universitaria hay que considerar los siguientes puntos: 1) Los responsables de la gestión universitaria deberán evitar colocar al profesor como el único responsable de la calidad de la educación universitaria; 2) La evaluación de la docencia por los alumnos tiene un valor muy limitado si se dirige simplemente a ofrecer información para nuevos grupos de alumnos, y 3) La evaluación a nivel de curso completo/programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad en cualquier institución de enseñanza superior y para todo el sistema (Rodríguez, 2013:215).



a nivel nacional como para profesores contratados en su agencia correspondiente, o a la que esté adherida la comunidad autónoma).

En España, la evaluación conjunta de docencia y de investigación acontece en las figuras del profesorado, mientras que en México sucede en el proceso de re-categorización, e inclusive puede añadir otras actividades disímbricas. El académico decide cuál periodo somete a evaluación, pero tal voluntariedad se convierte en un apremio constante, pues de la acumulación de los tramos reconocidos depende el avance en la trayectoria profesional. Una creencia generalizada supone que quien alcanza el reconocimiento de su investigación tiene allanado el camino para acceder a los demás tramos; pero lo cierto es que quienes se esfuerzan por acceder a todos suelen decaer en actos de simulación y de fatiga.

En ambos países no hay coordinación en las diversas evaluaciones, lo cual provee al profesor de un ambiente burocrático redundante, que se acentúa porque la objetividad y la equidad de todos los procesos se hace recaer en el conteo de constancias a las cuales logró acceder el interesado, mismas que son asumidas por los evaluadores como el fiel reflejo de la valía de las actividades realizadas.<sup>2</sup>

Una complejidad adicional del caso español estriba en su sujeción a los acuerdos de Bolonia, que apremian a homologar la estructura de sus sistemas de educación superior, circunstancias que generan tensiones entre el profesorado, entre los compromisos en cada comunidad autónoma, y entre los requisitos nacionales y los supranacionales regionales.

Así, a pesar de las grandes diferencias de la estructura académica en ambos países, hay semejanzas en sus procesos para evaluar al gremio — a juzgar principalmente por la forma como utilizan la información que colectan —; en ambos casos afloran las tensiones de perspectiva y asoma muy remarcada la existencia del enfrentamiento de dos valores universitarios: la preferencia del desempeño orientado al cortoplacismo, o bien al trascendentalismo.

## Suposiciones que sustentan al binomio

En ambos países, los decisores de la política pública se han adjudicado la responsabilidad de reorganizar con el binomio la institucionalidad del des-

---

<sup>2</sup> En Chile, por ejemplo, perciben la evaluación como un ámbito teórico, con estándares comunes a todos, que desconoce ámbitos muy relevantes para los académicos, generando tensiones que debilitan su potencial formativo (Sun, *et al*, 2017).

empeño del gremio académico, sosteniendo su estructura y sus procesos en, al menos, las cuatro suposiciones siguientes, con sus correspondientes mitos:

- 1) Sobre la estructura del desempeño: “la multifunción es ideal para alcanzar la calidad deseada” (condensada en España en la acreditación a figuras del profesorado, y en México, en la categorización).
- 2) Sobre la estructura para evaluar: “los comités externos de pares centralizados incrementan la objetividad”.
- 3) Sobre los procesos de medición: “La interposición de baremos fortalece la equidad de la evaluación”.
- 4) Sobre el comportamiento y el tipo de estímulo: “el estímulo económico es adecuado para mejorar desempeños como el académico”.

La identificación de las suposiciones subyacentes en la estructura, en los procesos y/o los comportamientos asociados al binomio, ayudó a dar un orden a los efectos instituyentes derivados, los cuales han sido reconocidos en la basta literatura sobre el tema (Lastra y Comas, 2012) y han servido para derivar el cuestionario ya piloteado en el caso mexicano (Lastra, 2014).

Si lo que desean los funcionarios promotores es propiciar mejoras en las condiciones del desempeño para mejorar su eficacia, la presente propuesta de marco interpretativo ayuda a diagnosticar los aspectos del binomio en que se presentan tensiones contrarias, y a partir de ello realizar cambios bajo el conocimiento de las creencias tendenciales sostenidas por los grupos de implicados. Líneas más adelante se ejemplificará la forma de analizar las respuestas a una pregunta que explora una regla de evaluación homogénea, permitiendo observar el efecto desde la variable “género”.

## **Semejanzas y contrastes de perspectiva**

Las similitudes y diferencias encontradas en las posturas de los académicos de ambos países permitieron centrar el análisis en las siguientes dimensiones institucionales.

### ***Sobre la multifuncionalidad***

El convencimiento en México de la efectividad del perfil multifuncional no hace tendencia; hay académicos que lo asumen con cortapisas, pero sin ser los menos, se decantan por el estímulo por separado a cada función académica.

mica, mientras que otros lo asumen de manera grupal. El caso es que sí hay una tendencia en creer que la función de la investigación es la que tributa mayores recompensas individuales. Tanto en los programas de estímulo por separado como por el nexo docencia-investigación, quedan marginadas las actividades que favorecen sólo una parte de la labor académica, como la difusión y la divulgación de la ciencia y la cultura.

Para el caso de España no se exploró el aspecto institucional relativo a la “multifuncionalidad” (que los españoles consideran bi-funcionalidad), pues ella siempre ha sido requisito de ingreso, por lo cual no la cuestionan. Desde la óptica mexicana, los académicos españoles son multifuncionales por la cantidad de labores que asumen, varias de las cuales son nuevas exigencias en México (Galaz *et al.*, 2012: 130-131); es el caso de las tutorías, asesorías externas, tesis de posgrado, proyectos y gestión de recursos, participación en comités evaluadores y cuerpos colegiados, entre las principales. La Tabla 2 informa sobre lo sostenido en cada país.

**Tabla 2**  
**Suposición 1: el desempeño multifuncional es ideal para alcanzar “la” calidad**

|   | <b>España</b>  | <b>México</b>  |
|---|--|--|
| Funciones del profesor                              | Los funcionarios ingresan comprometidos a equilibrar docencia, investigación y extensión. Los otros según su contrato. | Desde la década de 1990, la SEP exhorta a que todos realicen equilibradamente docencia, tutoría, investigación, extensión y gestión. |
| Perfil prioritario                                  | La multifunción está instituida y es liderada por la investigación.  | La multifunción es reciente y hay una tendencia al liderazgo de la investigación.  |
| Fundamento epistemológico                           | No se cuestiona.   | Se cuestiona cada vez menos.   |
| Vinculación por servicios adicionales a la docencia | Se acepta como natural.  | Antes de la década de 1980 era mal vista. Hoy es obligatoria.  |
| Lenguaje productivista                              | Sin resistencia a su introducción.   | Con resistencia a la baja.   |

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto importante de ser investigado reside en saber si la asimilación de la multifunción es influida por cohortes generacionales, pues hay evidencia de posturas encontradas entre los especializados docentes, conformes con los salarios homogéneos y convencidos de que la acción conjunta es la que explica la formación estudiantil, contra quienes apoyan la máxima jerarquización del gremio, la inducción al individualismo y a la investigación internacional, sin liga necesaria con la actividad docente.

## Sobre la estructura evaluativa

La evaluación de desempeños implica invariablemente que los criterios aceptables a unos, no lo son a otros. Empero, para el contexto en estudio, ello ya no se resuelve al interior de las decisiones de cada organización, sino por la óptica interpuesta del binomio. El supuesto que lo sustenta radica en que resulta adecuado reunir pares externos que juzguen los logros de sus colegas a partir de instrumentos administrativos “objetivistas”, sin reparar en que se trata de una actividad de preeminente apreciación subjetiva (cualitativa). Las particularidades observadas respecto a este aspecto son sintetizadas en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
**Suposición 2: “La evaluación externa por comités de pares centralizados incrementa la objetividad”**

|   | España   | México   |
|---|--|--|
| Organismos externos                         | ANECA vigila los procesos de ingreso a la carrera y acredita la trayectoria docente de los Funcionarios (Murillo, 2008:31), pero la CNEAI pre-acredita según los logros en las revistas. Los modelos de incentivos autonómicos son diversos, pero incluyentes de lo juzgado por ANECA y CNEAI. | La autonomía universitaria mengua, pues la SEP valida la estructura de puntajes de cada universidad y premia la multifuncionalidad con el Prodep, apoyándose en los reportes de cada institución. El Conacyt-SNI premia la investigación según lo logrado en las revistas.                     |
| Integración de comités de pares evaluadores | Las universidades sugieren candidatos a ANECA y CNEAI, quienes organizan las comisiones encargadas de establecer y aplicar los criterios. Las de CNEAI se agrupan en 12 áreas, cada una de cuatro a seis funcionarios poseedores de al menos tres sexenios.                                    | Los rectores proponen candidatos a SEP y Conacyt, quienes organizan las comisiones para establecer y aplicar criterios. Las comisiones del SNI se agrupan en siete áreas, cada una de cuatro a seis profesores, poseedores del nivel III (e integran ternas para el sondeo de reconocimiento). |
| Plazos de evaluación                        | Largos (quinquenios y sexenios).   | Cortos (anuales y trienales), por exigencias de la administración pública federal.   |
| Convocatorias                               | Anual. Sólo para los funcionarios. Para el sexenio, los doctores contratados, sólo si la universidad tiene convenio con la CNEAI.  | Anual. Dirigidas a profesores de tiempo completo y medio tiempo.   |
| Supervisión de labores                      | La docencia se controla internamente por horas, con evaluación laxa. La investigación se controla por reconocimientos externos.  | Igual.   |
| Entrada a la contienda                      | Para poder solicitar el sexenio se requiere haber publicado en revistas indexadas según el área. Lo demás casi no impacta. No solicitar la evaluación implica una marca negativa.  | El SNI requiere cumplir criterios no muy visibles y variables entre comisiones. No solicitar la evaluación no implica riesgos.   |

|   | <b>España</b>  | <b>México</b>   |
|---|--|---|
| Anidamiento de evaluaciones                     | La categorización requiere cumplir los criterios nacionales de cada nivel, tener acreditado el quinquenio (indicador de productividad) y al menos un sexenio (indicador de calidad), sin ser suficiente. Sin poseer al menos un sexenio (a veces vivo y consecutivo) no es posible dirigir tesis, ser sinodal y desempeñar ciertos cargos. | La categorización requiere cumplir los criterios fijados en cada universidad. Las categorías altas implican baremos incluyentes del Perfil Prodepe y del SNI; para las demás categorías aplican baremos sumativos de comprobantes no siempre escalares. |
| Impugnación de resultados para la investigación | Los dictámenes suelen ser poco orientativos. Ante la inconformidad hay una ronda interna resuelta por el mismo órgano que deniega la solicitud. El Tribunal Contencioso y otros recursos gozan de poca credibilidad.   | Los dictámenes suelen ser poco orientativos. Ante la inconformidad en Prodepe hay una ronda de revisión dentro de la universidad; en Conacyt también hay una ronda que juzga otra comisión, inapelable en el exterior.                                  |
| Sindicato                                       | Casi no tiene cabida.  | No tiene cabida.  |
| Debates más recurrente en la literatura         | La exterioridad de los comités no mejora la credibilidad; las autonomías privilegian lo útil a la integración al espacio europeo.  | Los comités diseñan los criterios a favor de las ciencias exactas y priorizan intereses internacionales.  |

Fuente: Elaboración propia.

Algunos problemas estructurales que afectan la credibilidad en el sistema surgen a partir de que los integrantes de los comités de pares: 1) no son expertos en evaluación de desempeños, haciendo recaer el destino universitario en las fórmulas homogéneas que aplican a los desiguales, del mismo modo no han resuelto la polisemia de sus nociones centrales –como “calidad”–;<sup>3</sup> 2) juzgan a distancia sin consideración a las complejidades implícitas de apreciar pormenores relevantes, amén de la exposición a las disparidades que aparecen por naturales sectarismos científicos (son jueces y parte); 3) aceptan comprobantes de origen incierto, y 4) utilizan índices controversiales. Todos estos factores desconciertan al gremio.

Por citar un ejemplo, en España, si el profesor no cuenta en su trayectoria con, al menos, un sexenio de incentivo, la ausencia pasa a constituir una marca negativa; a esto hay que sumar que deben cuidarse de solicitar la evaluación con “merecimientos insuficientes”, lo cual es difícil de estimar debido a tres circunstancias fuera de su control:

<sup>3</sup> En cuanto a la calidad, España y México tienen la problemática en común de no contar con un sistema de rendición de cuentas aceptado y con sistemas transparentes de información, lo que dificulta desarrollar un enfoque orientado a la mejora continua (Rodríguez, 2013: 73).

- Las convocatorias contienen descriptores débiles, como “demostrar producción suficiente” o “de relevancia”, dando lugar a juicios dispares. El caso mexicano es semejante.
- La evaluación de expedientes es parcial: la base de datos sólo permite capturar las cinco publicaciones pensadas como más relevantes del periodo. En México ha iniciado esta tendencia.
- De una a otra convocatoria cambian las indexaciones solicitadas, y en algunas, se omite mencionarlas, propiciando la retroactividad. El caso mexicano no presenta esta circunstancia.

Los creyentes en la eficiencia de la medición objetiva sobre un desempeño subjetivo obstaculizan la visualización de que se ha institucionalizado el “principio de desconfianza”, antitético a la posibilidad de que cada universidad fije sus propias metas y pueda timonear otras fórmulas de desempeño, más dinámicas, en función de sus particulares necesidades contextuales.

En consonancia, se desprendió la pregunta a los profesores respecto a qué instancia creen que debe recaer la evaluación de su labor, con las opciones: usuarios del servicio educativo, agencias oficiales o independientes, académicos experimentados, autoridad universitaria, métodos híbridos u otro. La información recogida revela que las mayores resistencias a los comités no están en las disfunciones de estructura del sistema, sino en aspectos de procedimiento, solubles con sólo reducir la opacidad decisoria, lo lacónico de los dictámenes y la simplificación administrativa. En España, los académicos critican lo espaciado de las evaluaciones, al grado de que no permiten detectar y/o aplicar ajustes estratégicos de funcionamiento; en México, se critica el cortoplacismo que provoca el hartazgo burocrático.

### ***Sobre los procedimientos de medición de la calidad***

La suposición de que es adecuada la “medición” al por menor de cada actividad académica, en vez de su valoración por apreciación global, carga el pecado de no distinguir entre los desempeños fabriles y los intelectuales; aunque los baremos (o tablas de valores) procuran objetividad, no alcanzan para captar a profundidad la esencia de las labores de alta sensibilidad y variabilidad, como la que nos ocupa.

A pesar de ello, los procesos evaluativos en ambos países se basan en baremos. En España, la base de datos que captura el sexenio exige al menos cinco artículos publicados en revistas indexadas internacionales; si se tienen menos, el sistema rechaza la captura. En México, las comisiones del SNI se recortan a discreción si no se demuestra la posesión de al menos tres o cuatro

publicaciones juzgadas como “relevantes”, sin las cuales no se viabiliza el reconocimiento. En ambos países, todas las demás actividades que se capturan – tesis, ponencias, capítulos de libro – no alcanzan a compensar la insuficiencia de artículos o de libros científicos. La Tabla 4 sintetiza las principales circunstancias encontradas al respecto.

**Tabla 4**  
**Suposición 3: El entrecruzamiento de baremos fortalece los fundamentos de la evaluación de pares**

|                                 | <b>España</b>  | <b>México</b>   |
|---------------------------------|--|---|
| Baremos                         | Las tablas orientativas para la docencia asignan puntuaciones máximas a cada bloque de actividades. La investigación implica a tabla rasa tener los artículos en JCR o similar, con otros criterios según cada convocatoria. | Las tablas para la docencia pormenorizan actividades y el mínimo de comprobantes en cada bloque. La investigación exige artículos publicados, pero sin valoración a la vista. |
| Trabajo ordinario/extra         | No está definido. El trabajo en equipo no se valora como prioritario.  | Igual.  |
| Relación docencia-investigación | A más tramos de investigación, menor asignación de docencia.   | La membresía SNI favorece menor asignación docente.   |
| Equidad                         | No hay vínculo logros-apoyos recibidos.  | Igual.  |
| Objetividad                     | El valor de la investigación depende del peso que cada comité da a las indexaciones. Las demás actividades se verifican casi solo por cumplimiento.  | Siempre se privilegia la investigación internacional y un mínimo la docencia, lo cual relativiza la valoración de otros perfiles.   |

Fuente: Elaboración propia.

Otra creencia derivada de los baremos indica que éstos también sirven para el proceso de estimulación por el reparto equitativo de recursos, a pesar de que es incontrovertible que la objetividad no garantiza siempre el alcance de la equidad. La sobrevaloración de los baremos en unas actividades sobre otras induce a concentrar la mente del profesor en apilar los comprobantes “adecuados”, en vez de involucrarse en las actividades que mejoren profundamente la enseñanza o la investigación. La solución no es una reasignación de ponderaciones, pues cada actividad académica produce sus resultados a plazos distintos y, sobre todo, en los aspectos administrativos.

Bajo el contexto de España, Murillo (2008: 44) afirma que las múltiples modificaciones que se han hecho a los baremos “siempre aprietan las tuercas”, sin haber logrado nunca ni un mínimo de consenso entre el profesorado; el caso mexicano es similar, sólo que sin haberse registrado desde los inicios tantas modificaciones.

## *Sobre el tipo de estímulo y los comportamientos que desata*

En ambos países son cada vez más escasos los debates sobre los fundamentos filosóficos del binomio, preocupando en particular el de la naturaleza del tipo de estímulo –económico–, un factor continuo e indefinido.<sup>4</sup> La confluencia de mentes a favor de tal aceptación acorta la necesidad de buscar nuestro objetivo, que es el choque de institucionalidades; sin embargo, por responsabilidad señalamos lo preocupante de su significado. La Tabla 5 sintetiza las principales circunstancias encontradas al respecto.

**Tabla 5**  
**Suposición 4: El estímulo económico es adecuado para mejorar desempeños académicos**

|  | <b>España</b>   | <b>México</b>   |
|--|---|---|
| Tipo de asignación                           | Individual.   | Igual.  |
| Proporción del salario                       | El conjunto de complementos no suele rebasar el 25% del salario base. El quinquenio aporta menos que el sexenio y ambos quedan integrados al salario. Los incentivos de las autonomías suelen ser más cuantiosos. | Los estímulos pueden rebasar el 50% del salario base. Ninguno queda integrado al salario. Prodep viabiliza el acceso a recursos, el SNI concede una beca por 3 años y el Estímulo al Desempeño al Personal Docente (Esdeped) por anualidad. |
| Otros complementos/ estímulos                | Existen otros complementos, pero son menores, como los trienios por antigüedad; los autonómicos varían mucho entre globales y específicos.  | Existen otros complementos, pero son excepcionales y en pocas universidades.  |
| Financiamiento                               | En teoría, el presupuesto para los complementos depende de los logros de los académicos y de los indicadores comparativos por regiones.   | Cada estímulo depende de la negociación SEP-rectores, según los indicadores alcanzados. El componente político es patente.  |
| Significancia                                | Los complementos significaban distinción, pero a partir de la crisis económica se están volviendo importantes.  | Los estímulos nacieron para compensar los bajos salarios, pero ahora guían la categorización y la trayectoria profesionales.  |
| Idoneidad productivismo / estímulo económico | No se observan quejas sustanciales.   | Se discute cada vez menos, si acaso se aborda el tema de la integración al salario.   |
| Comportamientos desatados                    | Seguimiento de reglas con la creencia de que el sistema es enmendable.  | Se participa cada vez más con estrategias de coalición.   |

Fuente: Elaboración propia.

Schulz (2013) sostiene que el clima organizacional de mercado (actividades a cambio de recompensas) provee más ambigüedad organizacional que

<sup>4</sup> Rubén Álvarez M., director de Educación Futura opinó que “la evaluación de académicos no debe estar atada a estímulos económicos porque se pervierte el objetivo original: encontrar las fallas en la formación docente (la inicial y la asimilada en los años de docencia), para capacitar y mejorar el desempeño frente a grupo” (Lastiri, x: 2014).



los tipos clan, adhocracia o jerárquico. Sin embargo, la mítica estructura de competencia *all around* a la que nos enfrentamos las aventaja, al permitir la simplificación de la evaluación a ejercicios administrativos cuya naturaleza evade la reflexión sobre la prospectiva humana que conlleva. Si se cree que el estímulo económico conduce a mejorar el desempeño académico, pero al mismo tiempo se concede que los baremos son cuestionables, entonces se concluye que también son discutibles los tipos de “mejoras” que propicia.

## **La medición de la calidad de la investigación a debate**

Esta polémica es más intensa en España por el cada vez más reñido y limitado acceso a las revistas científicas internacionales prestigiadas y su relación con la valía del trabajo de quienes publican en otras. El caso extremo es el castigo implícito a quienes enfrentan trabas al intentar publicar sus resultados retadores en revistas prestigiadas, que evitan remover los viejos paradigmas, o que desean apoyar con su trabajo prioritariamente el ascenso de los medios de publicación de su universidad.

Entonces, un debate derivado alude al mito de que las indexaciones de las revistas científicas son “fieles de la balanza” que garantizan “la” calidad de la investigación que contienen. La confusión radica en que los índices de impacto de las revistas sirven para medir lo visibles que son, pero no siempre por lo trascendente de sus contenidos sino a veces por el prestigio de sus articulistas invitados, o por tener recursos para el pago de inclusión; ello dista de pretender cuidar la pertinencia científica o de ser una forma idónea para inferir la valía del trabajo de cada articulista. Tal delegación de juicio implica que —sin pretenderlo— las casas editoriales están acabando por ser las guías del desempeño científico y académico.

La confusión continúa con el número de autores que suscriben los artículos: en ciencias exactas es usual que reconozcan a todos los integrantes del equipo de investigación, no así en ciencias sociales donde no es bien visto nombrar a más de tres. Así el indicador de citaciones arrastra otra serie de inconvenientes.

La práctica de utilizar tales indicadores para la evaluación de académicos se ha propagado incluso ante la inconformidad de los creadores de las indexaciones; en la *Declaration on Research Assessment* de San Francisco (DORA, 2013), los editores y presidentes de asociaciones científicas estadounidenses recomendaron detenerla. No obstante, el traspíe viene por el peso político de quienes sostienen el criterio, legitimado a su vez por los gestores públicos.

## Una aplicación: El arraigo institucional según el “género”

La adaptabilidad del marco interpretativo expuesto ha resultado satisfactoria al permitir el cruce de todos los registros informativos previstos, tanto administrativos como recolectados. Ante la utilización del mismo binomio en ambos países, el marco permite identificar choques de institucionalidades entre grupos organizacionales selectos. El primer ejercicio ensayado —por parecer enriquecedor para el conocimiento del gremio— se realizó con la variable “género”.

El ejercicio consistió en aplicar un cuestionario de 65 preguntas (Lastra y Comas, 2010) —de las cuales 32 resultaron de interés compartido con España—, capturando la visión del académico en tres ejes: a) por su noción de “bien ser” (bien hacer multifuncional versus bien-estar por expectativas económicas); b) por la aceptación de los instrumentos para evaluar (baremos versus vocación), y c) por su visión sobre la misión universitaria (actuación de los pares académicos versus su visión del deber ser universitario).

La redacción de las preguntas cuidó la inclusión de expresiones que permiten establecer indicadores de convergencia/distancia sobre la institucionalidad existente y posibles conflictos de identidad (Gomley, 2005). Se invitó, por correo electrónico, a los 16 650 integrantes del SNI (enero, 2011) a ser informantes, indicando la liga para contestar el cuestionario (servicio de encuestas alemán Lime). La muestra se configuró por disponibilidad con los 1 549 profesores que respondieron, de casi todas las adscripciones y disciplinas (13.25% sobre el total de los correos que llegaron a su destino); los cuestionarios resueltos en su totalidad fueron 1 092 (70.8%) y 457 incompletos (28.9%), ante el incremento progresivo de la respuesta “no sé”.

La inclinación a la institución “Mercado capitalista” se sondeó utilizando aserciones sobre empresarialización de la universidad pública, la exigencia de insertarse en la globalización, la multifunción, el mercado de puntos y el sentido de la modernización universitaria, todo relacionado con su noción de bien hacer y bienestar. En el caso de la institución “Estado evaluador” las aserciones fueron sobre autonomía universitaria y el binomio sustentado como política pública, el sistema de constancias, los plazos y las metas. Para la institución “Democracia” se exploró lo establecido respecto a las bondades participativas que permiten el binomio, la comunicación horizontal y la transparencia decisoria.

El cruce con la variable “género” arrojó inminentes resultados de choque entre la institucionalidad de los dos grupos (hombres y mujeres), los cuales

son convergentes con teorías que versan sobre el rol instituido para la mujer y su arraigo organizacional cuando realiza labores profesionales (Méda, 2002), en este caso el ámbito científico. El análisis se focalizó sobre el arraigo organizacional con la pregunta: “A partir de mi participación en Promep-SNI el tiempo con mi familia...:”, y las opciones de respuesta: a) ha aumentado; b) es igual; c) ha disminuido, y d) es menos predecible. Los informantes seleccionados fueron los de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): 120 hombres y 70 mujeres, 84% casados (16% sin hijos, 18% con uno, 45% con 2 y 21% con 3) y 71% casadas (32% sin hijos, 25% con uno, 34% con 2 y 9% con 3). Los resultados obtenidos se sintetizan en la Tabla 6.

**Tabla 6**  
Binomio-tiempo con la familia, según género

|                        | Mujeres | Hombres |
|------------------------|---------|---------|
| a) Ha aumentado        | 1%      | 3%      |
| b) Es igual            | 38%     | 63%     |
| c) Ha disminuido       | 54%     | 30%     |
| d) Es menos predecible | 7%      | 4%      |

Fuente: Elaboración propia.

La concentración en “c” y “d” en más de la mitad de investigadoras revela que el arraigo institucional es conflictivo desde el encuadre de la frontera de la conciliación entre vida familiar y vida académica, aun a pesar de tener menos hijos que los investigadores; esto las predispone un poco más contra el binomio que a los hombres. La conciliación “familia-desempeño laboral” constituye un indicador institucional que manifiesta la arista de que socialmente el término “conciliación” se identifica mayoritariamente con “ellas” (Méda, 2002), confirmando para este caso de mujeres académicas la existencia perceptual del estereotipo de género “sobrecarga hogar/laboral”.

¿Resultará igual en el caso de otras universidades, o en el caso de España u otros países? Lo sabremos repitiendo la corrida de datos a más organizaciones e involucrando otras aristas de observación. Más casos y cruces de respuestas harán emerger choques institucionales cruciales por resolver, sea por bloques de preguntas institucionales, edad, función académica preferida, perfil profesional, contrastes con otras organizaciones, resultados globales... No hay límite, salvo los datos colectados y el cruce de variables que los estudiosos de las diversas áreas disciplinares, potencialmente implicadas, deseen explorar.

## Conclusiones

Las corridas con diversos cruces de variables inclinados a probar las bondades del método presentado avanzan refinando el proceso de captación de información y el análisis interpretativo. Aunque aún es distante el momento de llegar a la posibilidad de formular alguna propuesta que conduzca al re-procesamiento de los presentes fundamentos del binomio, no lo es el de la identificación de efectos álgidos, semejantes a los evidenciados sobre la polisemia y los supuestos sustentantes, que colocan en el centro del análisis la realidad emergida de la introducción de la inédita institucionalidad híbrida (empresarial y política) dentro del ámbito académico universitario. La Tabla 7 sintetiza los principales cambios de orientación institucional observados entre los académicos de ambos países.

**Tabla 7**  
**Transición institucional**

| Aspecto en transición        | Antes                    | Ahora  |
|------------------------------|--------------------------|--|
| Ideales                      | Vocacionales, colectivos | Competitivos, individuales   |
| Perfil de desempeño          | Centrado en la docencia  | Unifunción para estímulos a corto plazo;<br>multifunción para recategorización |
| Organización del trabajo     | Auto-planeada            | Dirigida a los binomios  |
| Motivación                   | Formar trayectoria       | Mejoras económicas   |
| Ámbito de adecuación laboral | Interno                  | Externo  |
| Carácter de la evaluación    | Burocrática              | Por pares externos muy diferenciada  |

Fuente: Elaboración propia.

La teorización alcanzada comulga con la idea de que ciertas crisis sociales recurrentes en Occidente se deben al contenido convulso de varias de sus instituciones, que se magnifican al interior de las organizaciones, deviniendo en el choque de grupos que si bien debieran cooperar, terminan compitiendo. Para el fenómeno que nos ocupa, la detección de tales crisis es relevante por la alta pregnancia que sus señales axiológicas proyectan desde la universidad a la sociedad.

A lo largo de tres décadas hay muchas evidencias de la contrariedad institucional que están viviendo los académicos, quienes generosos prescriben recetas para resolver problemas en todo género de organizaciones, pero descuidando el orden en su casa. En definitiva, cabe recordar la sabia conseja de que cuando se evalúa mucho y se mejora poco es porque hay fallas estructurales en la evaluación.

Hallazgos interesantes que hemos encontrado respecto a la aplicación del binomio en ambos países refieren dos fortalezas compartidas: a) a pesar de la muy diferente estructura de la planta académica, del binomio y sus supuestos, se están generando efectos instituyentes similares, y b) al parecer, la transición del liderazgo de la docencia a la investigación y a la multifunción no es fortuito, sino que se trata de un servicio que presta el binomio a la refuncionalización del rol de las universidades públicas, dirigido hacia lo que cada gobierno prefigura dentro de su regionalización internacional, la cual es distinta a la visión en países de vanguardia académica, como EU, Alemania o Francia, donde el binomio no existe y, cuando lo conocen, causa estupor.

Varias tendencias encontradas con nuestro método, en relación con el entendimiento renovado de la labor para el país, conducen a pensar en los porqués propios y del otro, así como en las consecuencias de seguir legitimando un actuar basado en asumir suposiciones inciertas.

Validar la institucionalidad promovida por los gobiernos con el binomio requiere que sus impulsores demuestren fehacientemente sus fundamentos filosóficos, científicos y empíricos respecto a lo preferible que resulta el desempeño multifuncional sobre el especializado, así como el sustento epistemológico del productivismo homologado por baremos, calificado por comités de pares centralizados externos y no capacitados específicamente para tal efecto.

Por el lado de los académicos también hay responsabilidad por la exigua investigación; ésta es necesaria para que conduzca a alguna propuesta alternativa “viable” que resuelva las críticas a la parcialidad de los mecanismos oficiales de observación y los periodos homogéneos de evaluación – transgresores de los tiempos de las disímbolas actividades académicas que abrumen hasta el espacio familiar –, como se observó en el ejemplo del género.

En España y México, los ideales de formación y de profesionalización parecen estar opacados por los efectos de las políticas evaluadoras que inspiran comportamientos dirigidos a satisfacer en esencia las necesidades individuales e intereses de grupo; ello ha debilitado el fortalecimiento de los valores universitarios, tales como la renovación de planes y programas de estudio, el ensayo de nuevos modelos de enseñanza aprendizaje y la creación de nuevas carreras.

Por tanto, nuestra intención está puesta en que los aspectos instituyentes buscados sirvan de insumo informativo a los gestores que desean propiciar mejoras en el ambiente laboral, en particular para los perfiles distintos a lo inducido por los baremos, o ante situaciones no relacionadas con el esfuerzo personal empeñado por el profesor o fuera de su control (Whalen, 2008), las cuales transgreden el principio de no fincar responsabilidad en quien no

tiene entero control de los resultados (Escudero, 2010: 515), y que resultan engendrados de sentimientos de inequidad, de exclusión, de ruptura interna por expectativas no cumplidas (Martínez y Preciado, 2009) y de ideas de sobrexplotación. Hay evidencia de que los estímulos/incentivos son vistos ya como castigo implícito, contrario a la buena marcha de la labor.

Nos preocupa la tendencia del gremio a no ser contestatario, y que parece quedarse limitado a ganar beneficios personales, en particular ante la evaluación que escinde/mezcla la docencia y la investigación sin garantizar el devenir en un proceso sinérgico, que además suele confundir la excelencia investigadora con la formación de trayectorias académicas de excelencia.

El análisis que más evidencia arroje sobre la institucionalidad desatada servirá para identificar si el profesor multifuncional, estimulado económicamente y de forma individual, tributa mejores resultados que otros. Si tal paradigma resulta un mito respecto al estudiantado, más que realidad, cabría preguntar: ¿cuál es su utilidad?, ¿a qué intenciones sirve?

Abundan las suspicacias respecto a que los académicos mejor remunerados lo son porque su desempeño es más eficiente en el aula. Lo que sí es posible probar es que publican más, ajustándose a los estándares internacionalmente mejor posicionados, siguen bien las reglas de los baremos y se adaptan a la institucionalidad en marcha.

Ese tipo de estímulo queda en la picota como inductor de buena parte de las paradojas instituyentes. Si por un lado aparecen los reclamos de que la competencia por las mejoras económicas violentan la vocación (De Arquer *et al.*, 1995), por el otro no claudican del beneficio pecuniario, debido a que abandonar las actividades que resultan contrarias a las convicciones compromete la trayectoria; por tanto, no sorprende comprobar el ascenso de comportamientos estratégicos no siempre relacionados con el impulso científico innovador, pero sí con el fatal “efecto acostumbramiento” a las reglas enfiladas hacia la “ingeniería curricular” del *academic performer* (Gendron, 2008), académico al que luego se le termina por criticar su falta de originalidad y de espíritu colaborativo.

Quedan muchos efectos profundos por descubrir y plantear, todos trascendentes a la dimensión tiempo-espacio geográfico, conformante de una dimensión global en la que participan buena parte de las universidades subdesarrolladas de Occidente, para lo cual nuestro marco interpretativo estará al servicio del análisis.

Quizá trabajos posteriores bordarán tal dimensión global, acaso encontrarán similitudes y diferencias institucionales entre más países y posiblemente coadyuvarán al entretejimiento más coherente e integrado del espacio universitario con el público. Mientras, en el corto plazo, nuestro galimatías con-

tinuará investigando la recarga progresiva encontrada en la respuesta “no sé” del cuestionario.

## Referencias

- Ardoino, Jacques (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En Rueda, Mario y Díaz Frida. *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Banco Mundial (2005). *Educación: Panorama general*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm>
- Buela-Casal, Gualberto (2010). Investigación de las Universidades Públicas Españolas. *Revista Psicothema*, 2 (22), 171-179.
- Cardozo, Myriam (Coord.) (2015). *Institucionalización de procesos de evaluación, calidad y utilización de sus resultados*. México: UAM.
- Comas, Óscar (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. México: Libros en línea, ANUIES.
- De Arquer, María Isabel (1995). *Ambigüedad y conflicto de rol. Notas técnicas de prevención*. Recuperado de: [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp\\_388.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_388.pdf)
- DORA. Declaration on Research Assessment (2013). Recuperado de: <http://am.ascb.org/dora/>
- Escudero, Tomás (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión meta-evaluativa. *Revista de Educación*, (351), 315-317.
- Friedland, Roger y Alford, Robert (2001). Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales. En W. Powell y P. DiMaggio (Comp.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 294-332). México: FCE.
- Galaz, Jesús (Coord.) (2012). Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre los académicos mexicanos: tendencias e implicaciones. En *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México* (pp. 129-155). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gendron, Yves (2008). *Constituting the academic performer: The spectre of superficiality and stagnation in academia*. DOI: 10.1080/09638180701705973.
- Gomley, Denise (2005). *Organizational climate, role ambiguity, role conflict and nurse faculty work role balance: Influence on organizational commitment and turnover intention*. (Tesis doctoral) The College of Nursing, University of Cincinnati.
- Hernández Yáñez, María Lorena (1998). *Políticas estatales en materia de evaluación en ANUIES. Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Jornet, Jesús (2010). Monográfico. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.
- Lastiri, Xanath (2014). El modelo educativo en México es obsoleto: SEP; la evaluación de alumnos y maestros tampoco sirve: expertos. *Sin embargo*. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/07-04-2014/952542>

- Lastra, Rosalía (2014). Datos base sobre los efectos instituyentes de los estímulos económicos en los profesores universitarios: caso de la docencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 4 (12), 63-90.
- Lastra, Rosalía y Comas, Óscar (2010). Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios. *Revista de la Educación Superior*, 39 (3), 57-87.
- Lastra, Rosalía y Comas, Óscar (2012). Literatura sobre estímulos económicos al profesorado y su institucionalidad en la universidad mexicana. *Revista Iztapalapa*, 71 (32), 121-151.
- Luna, Edna (2004). Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-luna.html>
- Marsh, Herbert y Hattie, John (2002). The relationship between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs. *Journal of Higher Education*, 73, 603-643.
- Martínez, Susana y Preciado, Lourdes (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo de la salud en académicos universitarios: el *Burnout* como fenómeno emergente. *Revista Psicología y Salud*, 19 (2), 197-206.
- Méda, Dominique (2002). *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*. Madrid: Narcea.
- Meyer, John y Rowan, Brian (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Murillo, Javier (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 1 (3e), 30-45.
- Orduña-Malea, Enrique (2009). *Ranking de universidades en la Unión Europea: aproximación multidimensional a una realidad compleja*. *Anuario ThinkEPI*, 4, 155-159.
- Rodríguez Castro, Mariela (2004). La evaluación de la docencia universitaria en España. Perspectivas de futuro. En Rueda, M. *¿Es posible evaluar la docencia universitaria? Experiencias en México, Canadá, Francia y Brasil*. México: ANUIES.
- Rodríguez, Sebastián (2013). *Panorama Internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Salmi, Jaimi (2014). Las reformas de educación superior en Iberoamérica en una perspectiva global. En Brunner, J. y Villalobos C. (Ed.). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Schulz, John (2013). The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK. *Higher Education Research & Development*, 32 (3), 464-478.
- Sierra, Juan; Buela-Casal, Gualberto; Bermudez, Paz y Santos-Iglesias, Pablo (2008). Análisis transnacional del sistema de evaluación y selección del profesorado universitario. *INCI*, 33 (4), 251-257.
- Sun, Yulan, Levy, Denise, Cortés, Omar, Ramos, Javiera y Rojas, Matías (2017). ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *MIDEvidencias* (14), 1-8. Recuperado de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2017/MidEvidencias-N14.pdf>



Whalen, Kathleen (2008). *Impact of work-related stressors associated with part-time clinical affiliate status on role strain among nursing faculty in baccalaureate nursing education*. (Tesis doctoral) University of Northern Colorado, EU.

