



**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Estudios Organizacionales**

**La construcción mítica de la calidad de la educación a partir de la
evaluación del desempeño académico en las Organizaciones de Educación
Terciaria. El caso de la Universidad Veracruzana.**

T E S I S

Que para obtener el grado de

Doctora en Estudios Organizacionales

Presenta

América Andrade Orduña

**Director de Tesis:
Dr. Rogelio Mendoza Molina**

**Lectores:
Dr. Valentino Morales López
Dr. José Luis Zarazúa Vilchis**

México, D. F., Noviembre de 2014



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00161

Matrícula: 204280573

LA CONSTRUCCION MITICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION A PARTIR DE LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO ACADEMICO EN LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACION TERCIARIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.

En México, D.F., se presentaron a las 11:00 horas del día 20 del mes de febrero del año 2015 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA
DR. JOSE LUIS ZARAZUA VILCHIS
DR. VALENTINO MORALES LOPEZ

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTORA EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: AMERICA ANDRADE ORDUÑA

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

Aprobar

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



America Andrade Orduña

AMERICA ANDRADE ORDUÑA
ALUMNA

REVISÓ

[Signature]

LIC. JULIO CÉSAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

[Signature]
DRA. JUANA JUAREZ ROMERO

PRESIDENTE

[Signature]
DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA

VOCAL

[Signature]
DR. JOSE LUIS ZARAZUA VILCHIS

SECRETARIO

[Signature]
DR. VALENTINO MORALES LOPEZ

INDICE GENERAL

	Págs.
Índice de tablas	iv
Índice de Figuras	v
Índice de Abreviaturas	vi
INTRODUCCION	9
CAPITULO 1. EL NEOINSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO EN LOS ESTUDIOS ORGANIZACIONALES	13
1.1 Antecedentes y fundamentos del neoinstitucionalismo Sociológico	18
1.2 La eficiencia en las organizaciones	33
1.2.1 Organización y control	35
1.2.2 Calidad y educación terciaria	37
1.2.3 Evaluación del desempeño como aseguramiento de la calidad de la educación	45
1.3 La construcción de los mitos en las organizaciones	52
1.3.1 Organizaciones de Educación Terciaria	61
1.3.2 Mitos asociados a la calidad académica.	67
CAPITULO 2. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADEMICO EN LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN TERCIARIA	73
2.1 Antecedentes	73
2.2 Contexto Internacional	78
2.3 La educación terciaria en México y la calidad educativa	88
2.4 El caso de la Universidad Veracruzana	103
2.4.1 Una institución descentralizada y de impacto regional	104
2.4.2 Diversificación de la oferta educativa	107
2.4.3 Caracterización de su personal académico	109
2.4.4 La evaluación al desempeño académico	112

2.4.5	El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana. (PEDPA)	119
2.4.5.1	Beneficiarios	128
2.4.5.2	Procedimiento de ingreso y participación	129
2.4.5.3	Dimensiones y criterios de evaluación.	135
2.4.5.3.1	Desempeño profesional académico sobresaliente en funciones de docencia	135
2.4.5.3.2	Desempeño profesional académico sobresaliente en funciones de investigación	137
2.4.5.3.3	Desempeño profesional académico sobresaliente en funciones de difusión de la cultura	139
2.4.5.4	Autoridades y órganos colegiados	152
CAPITULO 3. ESTRATEGIA METODOLOGICA		156
3.1	El enfoque fenomenológico	158
3.2	Estudio de caso	169
3.2.1	Marco conceptual del estudio de caso	169
3.3	La estrategia de investigación	177
3.3.1	Limitaciones y aportaciones del estudio	184
3.3.1.1	Población de estudio	184
3.3.1.1.1	Caracterización de los informantes	185
3.3.1.2	Técnicas de recolección de los datos	188
3.3.1.3	Categorías y subcategorías de análisis	191
3.3.1.4	Procedimiento de análisis de los datos (Atlas.ti)	194
CAPITULO 4. RESULTADOS		197
4.1	Rendimiento, Simulación y Estrategias de los actores	198
4.1.1	Calidad de la educación	199
4.1.1.1	Eficacia y eficiencia	204
4.1.1.2	Equidad	206

4.1.1.3	Acreditación en aras de financiamiento	208
4.1.1.4	Criterios de la evaluación	211
4.1.1.5	Metaevaluación	212
4.1.1.6	Impacto del PEDPA	214
4.1.1.7	Transparencia	216
4.1.2	Cultura académica	217
4.1.2.1	Valores	221
4.1.2.2	Docencia-investigación	223
4.1.2.3	Estudiantes evaluadores	223
4.1.2.4	Usos y costumbres	232
4.1.2.5	Exclusión	235
4.1.3	Observación al proceso de análisis y evaluación	236
4.1.4	Observación al XV Congreso Estatal de la FESAPAUV	243
	REFLEXIÓN	246
	ANEXOS	255
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	272

INDICE DE TABLAS

	Págs.
1.- Paradigmas	14
2.- Modelos de gestión de la calidad total	68
3.-Tipología de Instituciones de educación superior	78
4.-El sistema de educación superior en México. Número de instituciones y estudiantes por subsistema (2005)	80
5.-Matrícula total en educación superior (miles de alumnos)	83
6.- Ejercicio 1999 del PEDPA	136
7.-Ejercicios 2000 y 2001-2003 del PEDPA	136
8.- Ejercicio 2003-2005 del PEDPA	137
9.-Comparativo de puntajes ejercicios PEDPA	138
10.-Contraste teórico entre los estilos	147
11.-Categorías y subcategorías de análisis	177
12.- Definición de las categorías y subcategorías de análisis	181
13.- Montos de estímulos por nivel	236

INDICE DE FIGURAS

	Págs.
1.- Lógica REDER	74
2.-Mapa de los criterios del modelo EFQM	75
3.-Portada de la guía del usuario SEDDUV	133
4.-Pregunta central de investigación	165
5.- Organigrama del departamento de estímulos a la productividad académica	260
6.- Relación publicada de alumnos que no evaluaron	264
7.-Relación publicada de alumnos que no evaluaron	265
8.- Certificación del programa de estímulos al desempeño del personal académico por el periodo 2006-2009	266
9.-Tipología del profesor “Alumnos pensando cómo evaluar a su profesor”	267
10.-Tipología del profesor “El profesor buena gente porque a todos aprueba”	268
11.-Tipología del profesor “El profesor que quiere impresionar al alumno pero no enseña nada”	269
12.-Tipología del profesor “El profesor que acepta impartir cualquier materia aunque no tenga conocimiento sobre ella”	270
13.-Guía del usuario del SEDDUV	271
14.-Árbol plantado al revés	279

INDICE DE ABREVIATURAS

AFECUV	Asociación de Funcionarios y Empleados de Confianza de la Universidad Veracruzana.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
APECUV	Asociación de Personal y Empleados de Confianza de la Universidad Veracruzana.
ASQ	Sociedad Estadounidense para la Calidad.
CAGI	Comité de Administración y Gestión Institucional.
CAQDAS	Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software.
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
CIMI	Centro de Iniciación Musical Infantil.
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.
CBR	Country Background Report.
DEPA	Departamento de Estímulos a la Productividad Académica.
DES	Dependencias de Educación Superior.
DGDA	Dirección General de Desarrollo Académico
EFQM	European Foundation for Quality Management.
EPT	Educación para Todos
FESAPAUV	Federación de Sindicatos y Asociaciones de la Universidad Veracruzana.
FIUPEA	Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES.
FOMES	Fondo del Fomento de la Educación Superior.
I-A	Investigación-Acción
IBM	International Business Machines Corp.
IES	Instituciones de Educación Superior.
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
IFL	Instituto de Formación Liverpool.
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

ISCED	International Standard Classification of Education.
ISO	Organización Internacional de Estandarización.
JAZZUV	Proyecto JAZZUV de la Universidad Veracruzana.
JUSE	Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros.
MEIF	Modelo Educativo Integral y Flexible.
NEA	National Endowment for the Arts (Fundación Nacional para las Artes).
NIS	Nuevo Institucionalismo Sociológico.
NIST	Instituto Nacional de Estándares y Tecnología.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés).
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos.
OSX	Orquesta Sinfónica de Xalapa.
PATI	Plan Anual de Trabajo Individual.
PEDEA	Programa de Estímulos al Desempeño en la Ejecución Artística.
PEDPA	Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.
PIB	Producto Interno Bruto.
PIC	Programa de Innovación y Calidad
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.
PND	Plan Nacional de Desarrollo.
PNME	Programa Nacional de Modernización Educativa.
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad.
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado.
PRONAE	Programa Nacional de Educación.
PTC	Profesor de Tiempo Completo.
SCPI	Sistema de Captura de Proveedores de Información.
SEA	Sistema de Enseñanza Abierta.
SEDDUV	Sistema de Evaluación al Desempeño Docente de la Universidad Veracruzana.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SEPE	Sistema de Evaluación de la Política Educativa.
SETSUV	Sindicato de Empleados y Trabajadores de la Universidad Veracruzana.
SGC	Sistema de Gestión de Calidad.
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIA	Sistema de Información Académica.

SIIPED	Sistema Integral de Información de los Programas de Estímulos al Desempeño.
SNI	Sistema Nacional de Investigadores.
SNCA	Sistema Nacional de Creadores de Arte.
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación.
TQC	Control Total de la Calidad.
TQWC	Control de la Calidad en toda la Empresa.
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana.
UAMI	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
USBI	Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información.
UV	Universidad Veracruzana.
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural.

El mito palia la angustia que genera lo que llama "el absolutismo de la realidad", un horizonte inalcanzable que se expresa en el silencio aterrador del cosmos y su propia soledad en ese cosmos.

Si el mito es la respuesta humana a la apabullante presencia de un universo ajeno, mudo e insondable y sirve para dar nombre y sentido a las cosas, toda cultura no es sino "elaboración del mito", pero además, necesariamente, se gesta *en y desde el mito*."

Enrique Lynch¹

INTRODUCCIÓN

La evaluación al desempeño académico contempla una serie de mitos, tal como el de "asimilar la evaluación a la calidad" ya que desde a finales del siglo pasado y a raíz de la globalización se le ha considerado como el artefacto ideal para elevar la calidad de la educación, pero como en la realidad una relación de correspondencia de este tipo no puede establecerse, un elemento más ha sido agregado a ella: asimilan la evaluación o a lo que llaman "evaluación" al mejoramiento económico, mecanismo utilizado para incrementar la producción y relacionar la evaluación con incentivos económicos de otro tipo.

La existencia de un programa de este tipo produce un dilema que condiciona el diseño de cualquier programa evaluativo ya que por un lado es considerado como elemento clave para mejorar la calidad del sistema educativo y por otro su formalización resulta muy compleja, desde el diseño e implementación del modelo hasta su evaluación misma, dando por hecho "supuestos"² que son los que explican la naturaleza del proceso y las prácticas asociadas al mismo.

En el marco de los Estudios Organizacionales este trabajo de investigación trata sobre los mitos que subyacen en la evaluación del desempeño académico, el cual es utilizado por las organizaciones de educación terciaria³ como mecanismo

¹ Epígrafe tomado de la nota de prensa "Un mundo lleno de dioses" de Enrique Lynch, referente al "Trabajo sobre el Mito" de Hans Blumenberg, publicada por El País, Babelia el 31/5/2003.

² El *método a priori* es la tercera forma de conocimiento o de establecer creencias, llamado también el *método de la intuición* por Graciano y Raulin en 1993 y basa su superioridad en el supuesto de que las proposiciones aceptadas por el "*a priorista*" son por sí mismas evidentes (Kerlinger:2002).

³ La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés), define la educación terciaria como el nivel o etapa de estudios posterior a la educación secundaria. Estos estudios se cursan en instituciones como universidades públicas y privadas, institutos de educación superior y politécnica, así como otros tipos de escenarios: sitios de trabajo, o cursos libres a través de la tecnología informática entre otros, los cuales conforman una red de instituciones sobre la cual se apoya la producción de alta capacidad para el desarrollo. (Banco Mundial 2003: ix).

para elevar la calidad de la educación y la obtención de recursos, tal como lo demanda la arena global para poder permanecer en el mercado de la educación terciaria.

Este trabajo de investigación se sostiene en el marco teórico del nuevo institucionalismo sociológico, el cual se distingue en su énfasis por la importancia de los procesos cognitivos de los individuos (March y Olsen:1997) y hace uso de la metodología cualitativa, la interacción simbólica y la fenomenología que afirman que la realidad es socialmente construida a través de elementos culturales, dentro de los cuales se encuentra aquel que se refiere a la conducta de los individuos que no se estudia en cuanto a la conducta misma de los individuos o a la racionalidad de sus acciones, sino en cuanto al significado que adquiere para los que se encuentran inscritos bajo un contexto organizacional dado.

Esta metodología está encaminada a mostrar la percepción que tienen los actores involucrados del mundo social y el diseño metodológico parte de un problema de investigación: explicar el proceso de construcción mítica de la calidad docente a partir de la evaluación del desempeño docente y cómo es percibido por los diversos actores que convergen en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana; asimismo, analizando como los mitos racionales son adoptados aparentemente por el consenso organizacional y convergencia simbólica en pos de la necesidad de legitimación del entorno institucional ya que aunque el consenso es importante, se encuentran presentes las contradicciones y el distanciamiento que existe entre los diversos actores involucrados en el programa dependiendo del rol que desempeñan en el mismo.

Las técnicas utilizadas fueron la investigación documental y la investigación de campo, mismo que incluyó como primera etapa establecer los contactos institucionales y concertar las citas para posteriormente llevar a cabo las entrevistas formales estructuradas y semiestructuradas; posteriormente otra de sus etapas consistió en analizar las representaciones de los diversos actores

que tienen alguna participación dentro del Programa de Estímulos al Desempeño del personal Académico.

El trabajo de investigación está estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo ubica el neoinstitucionalismo sociológico en los Estudios Organizacionales, analiza las estrategias ante las presiones del entorno institucionalizado y la institucionalización como proceso dentro de la organización, relacionando las condiciones de homogeneidad o isomorfismo, así como el proceso de construcción simbólica que existe dentro de las organizaciones.

El capítulo dos describe a la evaluación del desempeño académico en las organizaciones de educación terciaria, abarcando desde el contexto internacional y nacional hasta llegar al regional, en donde se ubica a la Universidad Veracruzana describiendo su Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), así como los rituales que tienen que llevar a cabo los participantes del mismo.

El capítulo tres trata sobre la forma como se llevó a cabo la estrategia metodológica que se siguió en el trabajo de investigación y el manejo de la información recolectada. Existen diversas perspectivas desde la Sociología, la Psicología, la Historia y las Humanidades entre otras y cada una de ellas es un enfoque diferente a la realidad por lo que cada una de ellas nos dice algo pero no puede incluir todo y uno podría adoptarlas como propias o integrarlas con otras que se tienen e incluso posterior a la revisión final que se realice olvidarlas totalmente. La educación universitaria en muchos sentidos es una introducción a una variedad de perspectivas en la que cada una de ellas nos dice algo sobre lo que está pasando alrededor. La gran mayoría de las perspectivas están constituidas por palabras que utiliza el observador para hacer suposiciones y juicios de valor sobre lo que ve y no ve y poder ordenar la realidad física, la cual va a depender de las palabras que utilice para efectuar esa mirada al hecho que observa, que en este caso es los mitos de la calidad que subyacen en los programas de evaluación al desempeño académico en las organizaciones de educación terciaria y en específico del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, en el cual se quieren visualizar las construcciones simbólicas que funcionan como mitos. La

estrategia que utilizo es desde una perspectiva cualitativa, misma que se dio a través de un estudio de caso fenomenológico el cual enfatiza la descripción objetiva y la interpretación personalística, así como la representación empática de escenarios locales dentro de una epistemología constructivista.

En el capítulo cuatro se dan los resultados, donde se contrastan las proposiciones que se hicieron con los resultados del trabajo de campo y con el marco teórico, haciéndose presentes las construcciones simbólicas que funcionan como mitos derivadas por el rendimiento, la simulación y las estrategias de los actores que participan en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana y la institucionalización de elementos que pueden funcionar como mitos racionales.

CAPITULO 1.

EL NEOINSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO EN LOS ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

Este capítulo ubica el neoinstitucionalismo sociológico en los estudios organizacionales. Se analizan las estrategias ante las presiones del entorno institucionalizado y la institucionalización como proceso dentro de la organización, relacionando las condiciones de homogeneidad o isomorfismo, así como el proceso de construcción simbólica que existe dentro de las organizaciones.

El campo de los estudios organizacionales es extenso y heterogéneo y comprende numerosos enclaves que tienen diferentes estilos, orientaciones y creencias; el cual está integrado no por una teoría o una perspectiva compartida, tampoco por una tolerancia compartida por múltiples perspectivas, sino que conserva substancialmente lo intelectual, geográfico y un parroquialismo lingüístico, con enclaves separados que persisten en sus propios mundos del discurso y forman un campo común solamente por una definición que mira hacia la diversidad (March:2007).

“The field of organization studies is a large, heterogeneous field involving numerous enclaves having distinct styles, orientations and beliefs. It is integrated neither by a shared theory, nor by a shared perspective, nor even by a shared tolerance for multiple perspectives. It retains substantial intellectual, geographic and linguistic parochialism, with separate enclaves persisting in their own worlds of discourse and forming a common field only by a definition that overlooks the diversity” (March: 2007).

Los “estudios organizacionales” carecen del status científico que algunas disciplinas tienen, como por ejemplo la: Economía, Psicología, Sociología y Antropología, entre otras, las cuales han hecho una aplicación instrumental de la ciencia a la “Organización” y son también desde cada una de ellas que se han realizado intentos teóricos para construir un cuerpo de conocimientos y explicar la existencia de la Organización.

Las pioneras aportaciones de la Administración Científica de Taylor y de la Organización Industrial de Fayol, así como también otras ligadas a las

“actitudes, creencias y valores” y a fenómenos de poder y burocracia son señaladas por March y Simon en su libro “Organizations”, así mismo mencionan que:

“(...) a base de destacar los aspectos racionales o intelectuales del comportamiento en la organización (...) está representado en particular por el trabajo de economistas y otros en el proceso de planificación y por el trabajo de psicólogos sobre comunicación en la organización y solución de problemas” (March y Simon:1961)

De acuerdo a la Teoría de la Organización la racionalidad ha sido el motor que ha impulsado a las organizaciones en su proliferación, además de ser uno de los ejes en que se centró la teoría de la organización. March representa la realidad actual organizacional respecto a la racionalidad del comportamiento humano: en un extremo está la atribución al hombre de un elevado nivel de racionalidad en su comportamiento dada por algunos economistas quienes ven al hombre como una máquina y en el otro extremo se encuentran las teorías de los psicólogos, los sociólogos y antropólogos. Los psicólogos ven al hombre movido sólo por fuerzas internas, por lo que su preocupación son las emociones y otros aspectos de tipo afectivo del comportamiento humano y los sociólogos y antropólogos lo ven movido por fuerzas externas derivadas del ambiente por lo que siempre tratan de explicar el comportamiento humano basado en las influencias de la cultura en las que vive; es por esto, que la teoría de la organización ha estado constantemente conjugando estas disciplinas en la búsqueda de tener un mayor acercamiento a la realidad organizacional en que hoy se vive.

Vivimos en un mundo de organizaciones ya que en casi todo tipo de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales entre otras, éstas se encuentran presentes o mejor dicho, la mayoría de estas relaciones son desarrolladas dentro de las organizaciones. Etzioni citando a Presthus dice que:

“Nuestra sociedad es una sociedad organizacional. Nacemos en organizaciones, somos educados por organizaciones y la mayor parte de nosotros pasamos la mayor parte de nuestras vidas trabajando para organizaciones. Pasamos gran parte de nuestro tiempo libre pagando, jugando y rezando en organizaciones. La mayoría de nosotros morirá en una organización y cuando llegue el tiempo de ser enterrado, la organización más grande de todas -el estado- deberá otorgar el permiso oficial” Etzioni (1964).

Es por ello que debemos considerar a las organizaciones, como elementos que articulan y estructuran a la sociedad, porque como dice Perrow somos una “sociedad de organizaciones”, o sea, que vivimos en una sociedad organizada en base a esas organizaciones, pero a su vez las organizaciones influyen a la sociedad y son parte inherente de su desarrollo: estratificándola (creando roles e identidades individuales y sociales), así como también facilitando u obstaculizando el cambio social (Scott et al:1994).

Dentro de esas organizaciones que debemos considerar como elementos que articulan y estructuran a la sociedad se encuentra la organización que se encarga de proporcionar los servicios relacionados con la “educación”, donde uno de los roles principales ha sido otorgado al profesor. En este contexto, el estudio de las organizaciones se vuelve relevante; ya que permite la conformación de una base teórica sobre la cual se pueden prescribir formas organizacionales que coadyuven a mejorar el desempeño y a su vez la obtención de los resultados esperados por las organizaciones.

Podemos encontrar varias definiciones de *organizaciones*, entre las que se encuentran la de Etzioni, el cual siguiendo a Parsons señala que son unidades sociales dedicadas principalmente al logro de objetivos específicos. Etzioni en “Análisis Comparativo sobre Organizaciones Complejas” estudia a las “organizaciones complejas burocráticas” porque tienen varias de las características de las que Weber especifica como “burocráticas”. Asimismo, menciona que muchos escritores han usado el término de *establecimiento* o *establecimiento social* para referirse a este tipo de fenómenos, como Morris Janowitz que así es como ve a la milicia; y que el término *institución* es utilizado especialmente por algunos de sus colaboradores como Howard S.

Becker y Erving Goffman para referirse a unidades sociales de la misma categoría designadas en el texto como organizaciones, termino con que se designa un principio normativo que organiza el comportamiento desde el punto de vista de alguna función social (Etzioni:1975).

En ese mismo texto de Etzioni, John M. Gaus es citado por Philip Selznick en su artículo sobre los Fundamentos de la Teoría de la Organización, en el cual define también a la *Organización* como el arreglo de personal para facilitar el logro de algún propósito acordado a través del reparto de las funciones y responsabilidades.

También hay quien define a la *organización* como una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías, colectividad que existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas, en donde las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad (Hall:1996).

Aunque las organizaciones tienen elementos en común, son precisamente éstos los que las hacen diferentes unas de otras debido a que su estructura y funcionamiento difieren, por lo que el estudio de las organizaciones se vuelve complejo por la problemática existente en ellas ya sea como dijimos anteriormente por la diversidad de elementos o partes que la conforman, como por el ejemplo: por el objeto de su estudio (zoo organizacional), o la multiplicidad de intereses específicos de los investigadores (arenal organizativo).

De esta forma hemos pasado de ver a la organización "... convencional e idealizadamente, como un espacio ordenado, armónico, monolítico, funcional, transparente, homogéneo y con fronteras bien definidas", a verla "... como un espacio multidimensional, donde se cruzan lógicas de acción distintas –técnica, económica, política, emotiva, cultural, etcétera–, en la cual intervienen múltiples actores, con intereses propios que hacen del conflicto y el poder, ingredientes básicos de su funcionamiento; construida sobre diversas estructuras y representando múltiples proyectos, difícilmente dissociables del resto de las

demás construcciones sociales que conforman la vida cotidiana” (Montaño: 2001).

La Teoría Organizacional puede ser considerada en primera instancia como la respuesta teórica a los problemas enfrentados de productividad, estructura, estrategia, mercado, competencia y desarrollo tecnológico entre otros, pero debido al carácter diverso, multidisciplinario y dinámico de la misma, así como a la complejidad de su objeto de estudio, la convierten en una disciplina compleja, por lo que al igual que sucede con otras teorías, existen una diversidad de corrientes que luchan por establecer sus interpretaciones y explicaciones acerca de las organizaciones a partir de su interés de análisis.

1.1 ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS DEL NEOINSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO.

Los Estudios Organizacionales, en tanto disciplina se han desarrollado en gran parte a partir de la crítica a la visión funcionalista de la Teoría Organizacional, tratando de proponer visiones, interpretaciones y explicaciones alternativas a las formuladas por la Teoría Organizacional, la cual ha desarrollado diferentes perspectivas a través de los años: la Prehistoria, la Moderna, la Simbólica Interpretativa y la Postmoderna, clasificación que retomo de Hatch y Cunliffe (2006).

Los Estudios Organizacionales han acogido una buena parte de los diversos “nuevos” enfoques bajo los cuales se estudian las organizaciones debido a que diversos investigadores han ahondado en su estudio proponiendo otras interpretaciones y explicaciones respecto a las variables que la Teoría Organizacional ha formulado de forma crítica, entre las que se encuentran entre otras: la toma decisiones, el ambiente, incluyendo también variables como: genero, poder, cultura, conocimiento y asimismo nuevas perspectivas bajo las cuales también se pueden estudiar a las organizaciones como: las metáforas, el simbolismo o el discurso. Así, la explosión e implosión del estudio de las organizaciones se caracterizan por presentar visiones diversas y ambiguas de la organización que anteponen lo local a lo general, la confrontación al consenso, la acción al determinismo, lo subjetivo a lo objetivo y la ambigüedad a la racionalidad. Escuelas como Ecología Organizacional, el *Nuevo Institucionalismo*, Ambigüedad Organizativa, Análisis Estratégico, Cultura en las Organizaciones y Psicoanálisis en las Organizaciones, son hoy de las más relevantes para el estudio de las organizaciones.

Los Estudios Organizacionales representan, en términos generales, un cambio paradigmático respecto de la Teoría de la Organización a nivel *ontológico*, *epistemológico* y *metodológico*. La cuestión *ontológica* hace referencia a: ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad y, por tanto, qué es lo que se puede conocer de ésta? La cuestión *epistemológica* hace referencia a: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o lo que sería el conocedor y lo qué puede ser conocido? La cuestión *metodológica* hace referencia a: ¿Cómo

puede el conocedor encontrar lo que él o ella cree que puede ser conocido? (Guba y Lincoln (1994).

Los aspectos ontológicos, metodológicos y epistemológicos van a variar en función de cada paradigma (Ruiz:1999). En términos generales la Teoría Organizacional se relaciona con el paradigma positivista y los Estudios Organizacionales se relacionan con el paradigma constructivista, del cual hago uso en este trabajo de investigación (Tabla 1).

TABLA 1

Paradigmas	
Positivista	Constructivista
Objetividad	Subjetividad
Cuantitativa	Cualitativa
Estructura	Significado
Distancia	Cercanía
Verdad	Verosimilitud
Explicación Causal	Comprensión
Hechos	Valores
Hipótesis	Preguntas
Individual	Colectivo

Fuente: Montaña (2002)

Existen diversas corrientes en los Estudios Organizacionales para la comprensión de la realidad organizacional entre las que se encuentra: “El Nuevo Institucionalismo Sociológico”, el cual propone una creciente tendencia hacia la homogeneidad estructural y es una de las cuales en las que se sustenta principalmente el marco teórico de este trabajo; ya que son Powell y DiMaggio, quienes al igual que Meyer y Rowan se interesan en los efectos ambientales de la estructura organizacional, pero a diferencia de ellos hacen énfasis en explicar la homogeneidad estructural entre las organizaciones y en su ya clásico artículo sobre el isomorfismo institucional establecen tres mecanismos de cambio que impulsan la similitud: el coercitivo, el mimético y el normativo; cuyos campos de actuación son el campo organizacional,

entendiéndose por éste al conjunto de organizaciones que “constituyen un área reconocida de la vida institucional: los proveedores principales, los consumidores de recursos y productos, las agencias reguladoras y otras organizaciones que dan servicios o productos similares” (DiMaggio y Powell:1999).

Dentro de los mecanismos de cambio que impulsan la similitud, el coercitivo se reconoce por la imposición que proviene de actores principales poderosos como el Estado y los principales consorcios, el mimético se deriva de la incertidumbre proveniente del esquema de la racionalidad instrumental, o sea de la adecuación de los medios a los fines dado el carácter ambiguo y múltiple de sus componentes y el normativo por su parte se centra en la importancia del conocimiento profesional. Estos tres mecanismos de cambio se encuentran presentes en la evaluación al desempeño académico ya que ésta surge como resultado de políticas educativas emanadas por organismos poderosos tanto internacionales como nacionales permitiéndoles a las organizaciones de educación terciaria desenvolverse en la arena global utilizándola como uno de los elementos para asegurar la calidad en el proceso educativo y además como medio para obtener recursos financieros; asimismo es utilizada para mejorar el trabajo docente para coadyuvar a elevar la calidad de la enseñanza.

Es W. Richard Scott, quien señala que quizás la contribución individual más importante de los teóricos institucionales al estudio de las organizaciones es su reconceptualización de los ambientes organizacionales y afirma que es el trabajo de Meyer y Rowan en 1977 el que llamó la atención sobre el aspecto descuidado de los ambientes, cuyos elementos simbólicos como las creencias, las reglas y las funciones institucionalizadas podían afectar las formas organizacionales independientemente de sus recursos y requerimientos técnicos. Su concepto de institucionalización fue apropiado de la definición y el uso que de él hacen Berger y Luckmann (2005), quienes hacen hincapié en que los sistemas cognoscitivos compartidos, a pesar de que los humanos los crean en interacción, llegan a considerarse estructuras objetivas y externas que definen la realidad social y cuanto más institucionalizadas estén las categorías cognoscitivas y los sistemas de creencias, las acciones humanas son más “defendidas por una esfera cada vez más amplia de rutinas que se dan por

hecho” y es también con base en esta conceptualización de institucionalización que mi proposición ha sido elaborada.

Scott dice que Meyer y Rowan son los que introducen la conceptualización respecto a cómo se encuentran los elementos de la estructura formal racionalizada en las sociedades modernas señalando que “los elementos de la estructura formal racionalizada en las sociedades modernas están firmemente engranados con los entendimientos difundidos de la realidad social y los reflejan”. Es en este nivel tan generalizado que conciben la mayor parte de sus proposiciones formales, ejemplificándolas con su Proposición 1. “A medida que surgen reglas institucionales racionalizadas en determinados campos de la actividad laboral, las organizaciones formales se integran y extienden por medio de incorporar estas reglas como elementos estructurales”.

Un concepto más que introducen Meyer y Rowan al estudio de las organizaciones y particularmente al estudio de la cultura es el de: “mitos racionales”, noción mediante la cual sugieren que la racionalidad se puede presentar en varias formas y apariencias y no necesariamente como un todo, que “las normas de racionalidad no son simplemente valores generales, que existen en formas mucho más específicas y poderosas en las reglas, los entendimientos y los significados que se dan a las estructuras sociales institucionalizadas”. Entre los ejemplos que mencionan de fuentes potenciales de mitos racionalizados se encuentran: la opinión pública, los sistemas educativos, las leyes, los tribunales, las profesiones, las ideologías, las tecnologías, las estructuras reguladoras, los honores y los premios, los órganos de certificación y acreditación, los requisitos y las aprobaciones gubernamentales, ya que muchas de las políticas, programas y procedimientos de las organizaciones modernas se cumplen gracias a la opinión pública, las opiniones de ciudadanos destacados, el conocimiento legitimado mediante el sistema y el prestigio social entre otras; elementos de la estructura formal que son manifestaciones de poderosas reglas institucionales, las cuales funcionan como mitos sumamente racionalizados que son obligatorios para determinadas organizaciones. Ese crecimiento de las estructuras institucionalizadas en la sociedad hace a las organizaciones formales más comunes y más elaboradas.

Esas instituciones son mitos que hacen a la vez más necesarias y más fáciles de crear las organizaciones formales.

La teoría institucional tiene sus raíces en los enfoques sociológicos desarrollados por Selznick (1957), Hughes (1939), Berger y Luckmann (1967); así mismo Scott (1987) y los institucionalistas argumentan que las organizaciones pueden ser vistas como son en gran parte: objetos culturales que han sido infundidos de valor; ellos han producido y reproducidos esa forma en que las personas se comprometen en construir la realidad institucional afuera del tejido cultural que está accesible a ellas, pero es a partir de finales de los años ochenta que un cambio de tendencia ha hecho a las instituciones desempeñar como nunca antes un rol en su desarrollo tanto en lo teórico como en lo práctico (Clegg:1990).

El concepto de institución ha estado constantemente en definición, desde aquel que la define en su forma más simple identificándola con una organización de tipo formal, hasta aquel que la define de una manera más amplia y abstracta como el sociológico, en el que es una pauta de comportamiento social reiterada. En ambas definiciones existen posibilidades intermedias, tanto en su grado de generalidad como el de abstracción, identificando a las instituciones con normas y reglas tanto formales como informales, culturas, valores y principios que enmarcan el comportamiento de actores políticos y sociales.

Existe cierta tradición al tratar de definir de una manera informal a las instituciones para diferenciarla de las organizaciones. Institucionalizar significa infundir de valor a una tarea más allá de sus requerimientos formales y técnicos. Una institución es una organización que ha adquirido una identidad derivada de unos valores, lo que la convierte en un fin en sí misma, más allá de su valor instrumental, en cambio para Hirschman, la capacidad institucional es mayormente percibida como un “factor residual no explicado”; por lo que el desarrollo institucional ha sido percibido como el elemento “blando” de los proyectos, más bien tratado con criterios técnicos y formalistas en su sentido más restringido equivalente al de organización, recayendo la atención no en la implantación, ni en la gestión, sino en la planificación, las políticas e inversiones ya que el desarrollo es visto como una función de la acumulación

de capital e implícitamente asumían que las capacidades institucionales seguirían a la dotación de recursos (Selznick:1957).

El estudio de las instituciones experimenta un renacimiento en todas las ciencias sociales, resurgimiento que contempla una tradición más antigua de la economía política, asociada con Veblen y Commons que se concentraba en los mecanismos mediante los cuales ocurría la acción social y económica y que también contempla los esfuerzos de funcionalistas de la talla de Parsons y Selznick para comprender las interconexiones duraderas entre la organización política, económica y la sociedad; tradiciones que desaparecieron no porque erraron en las preguntas, sino porque proporcionaron respuestas muy descriptivas e históricamente específicas, o porque fueron tan abstractas que carecieron de efectividad explicativa. Es el esfuerzo actual para conjuntar los motivos de investigación de estas tradiciones con los desarrollos contemporáneos en la teoría y el método lo que hace no tan sólo retornar a las raíces académicas, sino también el esfuerzo por proporcionar respuestas nuevas a preguntas viejas sobre el modo en que los arreglos institucionales conforman, median y canalizan las elecciones sociales. De campos en los cuales las instituciones han sido consideradas siempre como elementos básicos para la construcción de la vida social y política tales como la microsociología, la historia social y los estudios culturales proviene una corriente distinta del pensamiento institucional en la que el conductismo no tuvo arraigo; corriente que sugiere que las referencias individuales y categorías básicas del pensamiento como la personalidad, la acción social, el Estado y la ciudadanía son conformadas por fuerzas institucionales. Nuevas perspectivas de la antropología, historia y teoría social continental ponen en tela de juicio las variedades deterministas tanto del funcionalismo como del individualismo y ayudan a entender cómo se construye socialmente el significado y como la acción simbólica transforma las nociones de la agencia (Powell y DiMaggio:2001). También afirman estos autores que dentro de los estudios organizacionales la teoría institucional ha respondido a anomalías empíricas: descubrimientos tan comunes de la investigación basada en casos de administradores y políticos que abogan por programas que se establecen pero no se llevan a cabo, gerentes que reúnen constantemente información que no

analizan, expertos que se contratan más que en razón de sus consejos para exhibir legitimidad, investigaciones que han generado esfuerzos para reemplazar las teorías racionales de la contingencia técnica o de la elección estratégica por modelos alternativos que son más consistentes con la realidad organizacional observada por los investigadores, pero que a pesar de existir muchos enfoques de las instituciones en la economía, en la teoría de la organización, en la ciencia política y elección pública y en la historia y sociología y encontrarse éstos desvinculados, lo que los une es una convicción común de que los arreglos institucionales y los procesos sociales son importantes; asimismo sostienen que el término institución toma un significado diferente a medida que se pasa del nuevo institucionalismo en la economía y en la elección pública al nuevo institucionalismo en la teoría de los regímenes y en la teoría de la organización ya que en los primeros enfoques las instituciones son producto del diseño humano, resultado de acciones útiles realizadas por individuos orientados instrumentalmente, mientras que en el segundo enfoque aunque las instituciones son ciertamente el resultado de la actividad humana, no son producto de un diseño consciente. Refrendan que en la teoría organizacional así como en la Sociología, el nuevo institucionalismo comprende el rechazo de los modelos del actor racional, un interés en las instituciones como variables independientes una nueva orientación hacia las explicaciones cognoscitivas y culturales y un interés en las propiedades de las unidades de análisis supraindividuales que no pueden ser reducidas a agregados o a consecuencias directas de los atributos o motivos de los individuos (Powell y DiMaggio:2001).

Por su parte Zucker citado por Powell y DiMaggio (2001) conceptualizan a la institucionalización como un “proceso fenomenológico por el cual algunas relaciones y acciones sociales llegan a darse por sentado” y un estado de cosas en que los conocimientos compartidos definen “lo que tiene significado y la acciones que son posibles”.

La institución y la institucionalización son conceptos centrales de la sociología general y menciona que en las ciencias sociales, los especialistas hacen uso de ambos para referirse de una u otra forma a la presencia de reglas autoritarias o de una organización obligatoria. En la búsqueda por describir una

estructura central dentro del campo semántico de los términos institucionales conceptualizan a la institución, como aquella que representa un orden o patrón (secuencias de interacción estandarizadas) social que ha alcanzado cierto estado o propiedad y a la institucionalización como el proceso para alcanzarlo. Las instituciones se pueden llevar a cabo de maneras diferentes y entre los distintos tipos de estructura de reglas o de control se pueden distinguir tres estructuras: la organización, el régimen y la cultura, siendo la organización formal aquella en la cual quizás la mayor parte de la discusión se ha concentrado en los efectos institucionales que surgen en ella ya que éstos son los que presentan a las instituciones como causas; respecto a los otros dos tipos de institucionalización informal organizada, el término regímenes es aquel que se refiere a la institucionalización en algún sistema de autoridad o sea donde las reglas y sanciones están explícitamente codificadas sin una incorporación primaria a una estructura organizacional formal y cuando se lleva a cabo por medio de la cultura entonces las reglas, procedimientos y metas no tienen representación primaria en la organización formal, ni control, ni sanción por parte de alguna autoridad “central” (Jepperson:2001) .

De acuerdo con Enriquez (2007), las instituciones posee cinco características principales: se constituyen sobre la base de un saber⁴ que adquiere fuerza de ley, la ley es interiorizada por el sujeto dando lugar a formas específicas de organización social, la institución requiere de un representante central, como puede serlo el fundador o el científico, ya que toda institución requiere del reconocimiento de una paternidad, el saber, con su particular visión del mundo debe transmitirse y por último como todo proceso educativo, las instituciones se valen de recompensas y castigos, de amor y de violencia; asimismo, Enriquez afirma que a diferencia de la autoridad que se enfoca en la organización, el poder reside más en la institución debido a que tiene como tarea construir un orden regulatorio que incite a la adhesión, ocultando la violencia, la muerte e incluso a sí mismo, exaltando a su vez, el amor, la convivencia y el trabajo, asimismo, la modernidad ha incidido en la explosión de instituciones que participan en la modelación de los comportamientos por lo que en “la gran

⁴ Para Enriquez (2007), este saber se refiere principalmente a la naturaleza humana y la ley no es una referencia externa, sino la aceptación inconsciente de un ideal, lo que conduce a una sumisión placentera

mayoría de los casos” se está en presencia de diferentes instituciones que se reparten la tarea de edificación, de control y de transformación de los social, por lo que comparte considerar al ejercito, a la iglesia, a la escuela o a la familia como instituciones”, por lo que para Enriquez, la empresa como institución constituye cada vez más una referencia central para la mayoría de las organizaciones, ya sean estas públicas o privadas (hospital, escuela prisión, etc.), con sus consecuentes correlatos tales como la competencia, el mercado, el individualismo y el dinero (Montaño:2006) y también ha permeado la vida personal de los individuos en términos de calidad, eficiencia y excelencia, por mencionar solo unos ejemplos (Gaulejac:2006). Asimismo, Enriquez menciona que la institución prefigura al mundo organizacional, ya que las organizaciones convierten el discurso institucional en prácticas concretas, por lo que la organización es la forma de expresión diversa y cotidiana de la institución, de este modo si la institución es el lugar del poder, entonces la organización será el de los sistemas de autoridad.

Siguiendo la tesis de Berger y Luckmann en la cual la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce; y con las definiciones que ambos hacen de la “*realidad*” como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición y del “*conocimiento*” como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas; la “sociología del conocimiento” deberá tratar no sólo las variaciones empíricas del “conocimiento” en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que cualquier *cuerpo* de conocimiento llega a quedar establecido socialmente como “realidad” entendiendo a la realidad humana como realidad construida socialmente (Berger y Luckmann:2005).

En diversos momentos, estos autores fueron deudores de las teorías de Mead y en especial de la formación del yo humano, por lo que manifiestan que el ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y el orden cultural y social, pero es este orden social el que no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino aparece por medio de una relación dialéctica con éste como producto humano, por lo que la realidad se establece como

consecuencia de un proceso dialéctico⁵ en el que participan por un lado: las relaciones sociales, los hábitos tipificados y las estructuras sociales y por el otro lado, las interpretaciones simbólicas, la internalización de roles y la formación de identidades individuales; en el que el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento.

Al hacer el análisis del proceso de construcción de la sociedad como realidad objetiva los autores destacan dos momentos básicos: la institucionalización y la legitimación, momentos que se pueden vislumbrar en el proceso de evaluación al desempeño académico.

La realidad institucionalizada tiene su origen, por lo tanto en la tendencia a la habituación del ser humano, tendencia que por una parte le facilita estabilidad y por otra innovación constante, pues le evita dedicar su esfuerzo a tareas triviales y repetitivas. Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social, por lo que se puede decir que un sector de la actividad humana se institucionaliza cuando es sometido al control social y es en esta medida que la actividad docente universitaria se ha institucionalizado al ser sometida al control social mediante un modelo de evaluación que mide su desempeño.

Posteriormente, este comportamiento institucionalizado se reidifica, es decir, se experimenta como una realidad objetiva, externa a la voluntad del individuo. La objetividad del mundo institucional es una objetividad de producción y construcción humanas, es actividad humana objetivada.

La sociedad se entiende como un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización y cada uno de ellos corresponde a una caracterización esencial del mundo por lo que son momentos básicos en el proceso de construcción de la sociedad: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; y el hombre es un producto social.

El individuo es inducido a participar en esta dialéctica y el punto de partida es la internalización, que es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado y constituye la base para

⁵ La relación entre el hombre (productor) y el mundo social (su producto) es dialéctica, interactúan.

la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

La socialización es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera que el individuo atraviesa en su niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad y es en esta socialización secundaria en la que se adquiere el conocimiento específico de roles arraigados en la división del trabajo; sin embargo esta socialización corre el riesgo de convertir las internalizaciones anteriores en algo vulnerable, situación que se ve minimizada por la existencia de determinados medios de mantenimiento de la realidad, entre los cuales destaca la rutina diaria como afirmación del conocimiento de la vida cotidiana; no obstante, un cambio profundo en la realidad subjetiva puede tener lugar si se produce una reinterpretación radical de los hechos, lo que los autores denominan alternación, mediante un nuevo proceso socializador y legitimador.

Pero es indispensable la existencia del lenguaje para que esta institucionalización se haga efectiva, el cual sedimenta y objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la comunidad lingüística; por lo tanto, es el lenguaje el que constituye la base más estable del conocimiento y del medio por el que el mismo se distribuye colectivamente ya que facilita su comprensión y asimilación. El lenguaje es el sistema de signos vocales más importante de la sociedad humana. El simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común.

El conocimiento, desde esta perspectiva, determina el nivel de integración existente en un orden institucional dado: constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, define las áreas institucionalizadas del comportamiento y designa todas las situaciones que en ellas caben. En este sentido, los roles aparecen como modos de conducta tipificados y, lo que quizá es más importante, como realización de la distribución social del conocimiento,

al concentrarse en determinado tipo de roles el acceso a cierta clase de conocimiento especializado.

El conocimiento institucionalizado no se impone de igual forma sobre el conjunto de individuos; además, existe una relación dialéctica entre conocimiento y base social, lo que a menudo da lugar a diversos subuniversos de significado dentro del conjunto social, por lo que la legitimación, es el segundo elemento básico en la construcción de la realidad subjetiva para Berger y Luckmann, en el cual el lenguaje también cumple una función imprescindible: como forma de extender la comprensión y el sentido de la realidad de una manera consistente y coherente con la realidad subjetiva de los individuos y que tiene lugar mediante la creación de universos simbólicos.

La institucionalización para poder permanecer deberá tener sentido o sea no nada más coherencia en sí misma, sino además, deberá tener sentido subjetivo y es cuando la legitimación consta de cuatro niveles distintos, categorizados por los autores como un sistema de objetivaciones lingüísticas con proposiciones teóricas en forma rudimentaria, con teorías explícitas del orden institucional y con universos simbólicos. Estos últimos son los que organizan coherentemente la posición que ocupa cada uno en el conjunto social, los roles a desempeñar, su propia identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana. Los universos simbólicos construyen además determinados mecanismos que garantizan su permanencia. En el debate de la evaluación del trabajo identifica a tres escuelas y en base a ellas hace una revisión de la literatura existente: la escuela de administración del personal, la de relaciones industriales y la feminista; ya que señala que éstas escuelas han demostrado confianza en los poderes racionales-burocráticos de la evaluación del trabajo, porque cada una depende de las mismas creencias básicas sobre la evaluación del trabajo dando por cierto que la técnica cumple sus funciones manifiestas (Quaid:1993).

La evaluación del trabajo es identificada por Quaid como un mito institucional racionalizado⁶, del cual menciona que es un *mito* porque es un proceso basado en creencias ampliamente sostenidas que no pueden ser probadas

⁶ Para Meyer y Rowan (1977), los sistemas educativos, las profesiones, las ideologías, las tecnologías, las estructuras reguladoras, los honores y los premios, así como los órganos de certificación y acreditación son ejemplos de “mitos racionales”.

objetivamente, por lo que la técnica es aceptada como verdadera porque es creída; que es *institucional* porque las acciones son repetidas y dan significado similares por los custodios del sistema y por aquellos que caen bajo su administración. El set de significados que se desarrollan de la evaluación del trabajo es expresado en creencias (ideología), actividades (normas y rituales), lenguaje y otras formas simbólicas mediante las cuales los miembros de la organización crean y sustentan vistas e imágenes del valor del trabajo y el valor y que es *racionalizado* porque toma la forma de las reglas especificando los procedimientos necesarios para completar la meta final de determinar una estructura de paga internamente equitativa y externamente competitiva.

Hace señalamientos respecto a que la evaluación del trabajo puede ser vista de hecho como un aspecto importante de la burocratización de la vida organizacional, por lo que puede decirse que los modos actuales de evaluación son el producto de sus más primitivas formas históricas y que a pesar de que en Canadá existe poca información sobre el estudio de evaluación del trabajo, mucha de la información recogida acerca de las técnicas de evaluación al trabajo se derivan de Estados Unidos donde son generalmente reconocidas y que han sido esparcidas a otros países como Canadá e Inglaterra. Asegura que la evaluación del trabajo es una etiqueta aplicada a una variedad de técnicas que intentan encontrar el valor relativo de los trabajos, que la investigación que ha sido conducida en el significado real de la evaluación del trabajo es escasa. El error común de tomar para dar por sentado cualquier nivel racional de un objetivo declarado ha sido observado por Meyer y Rowan (1977).

Prevalen teorías que asumen que la coordinación y control de actividades son las dimensiones críticas sobre las cuales las organizaciones formales han tenido éxito en el mundo moderno; asunción basada en el punto de vista de que las organizaciones funcionan de acuerdo con sus planes formales: coordinación es rutina, reglas y procedimientos son seguidos y actividades actuales conforman las prescripciones de la estructura formal; asimismo cuestiona definiciones sobre la evaluación del trabajo dadas por la Administración de Personal y las Relaciones Industriales diciendo que son constantes en señalar como la clave lógica de la evaluación al trabajo al ranking de los trabajos dentro de una organización con el propósito de establecer la jerarquía de pago. Comúnmente la

evaluación del trabajo es definida como un método sistemático de determinación de la importancia relativa de los trabajos para establecer una tarifa de pago apropiada para cada trabajo en relación con los requisitos de ese. Treiman la define como un procedimiento formal para jerárquicamente ordenar los trabajos o posiciones con respecto a su valor, usualmente con el propósito de poner tarifas de pago y Thomason la define como un término que es aplicado a un número de diferentes pero relacionados métodos administrativos que rankean o evalúan el valor relativo de diferentes trabajos u ocupaciones (Quaid:1993).

Quaid señala que existen muchos métodos de evaluación del trabajo y los divide en dos categorías principales: los no analíticos y los analíticos, categorías que son reconocidas como cuantitativas y no cuantitativas. Los métodos no cuantitativos comparan trabajos completos mientras los analíticos dividen los trabajos en factores y menciona un tercer método dado últimamente: el híbrido, el cual está asociado al crecimiento de los servicios de administración y consultoría.

Entre los métodos de evaluación del trabajo que comparten similares metodologías se encuentran: todos aquellos que requieren la adquisición de información básica acerca del trabajo, señalando pasos a seguir tales como: preparar una descripción del trabajo en el cual cada trabajo debe ser descrito formalmente de acuerdo a sus obligaciones, responsabilidades, requisitos y ambiente de trabajo y aplicar la evaluación del trabajo como medida para determinarse valor para la organización. En principio éste es la manera de llevar a cabo este proceso de evaluación y lo que va a distinguirlo de un tipo de evaluación de trabajo de otro; aún más, el proceso de evaluación del trabajo puede ser llevado por un individuo de dentro de la organización, consultor foráneo o comité de evaluación compuesto por varios miembros. La evaluación del trabajo no determina clínicamente el valor del trabajo, sólo es un dispositivo ritual prediseñado y pre-estructurado para adaptarse a la existencia de valores culturales y en el terreno político y cultural es donde realmente se lleva a cabo la evaluación, ya que son las fuerzas políticas y culturales más amplias las que predeterminan la manera en que el instrumento está diseñado estructurado y la técnica usada por sus administradores; asimismo, menciona que es muy común el decir que la evaluación del trabajo está preocupada con evaluar el

trabajo y no el desarrollo del individuo, que no toma en cuenta las variaciones en el desarrollo personal o mérito mostrado de los individuos en la ejecución del trabajo sino sólo se preocupa con variaciones en el contenido (Quaid:1993).

1.2 LA EFICIENCIA EN LAS ORGANIZACIONES.

Ante un proceso de cambio acelerado y de competitividad global en una economía cada vez más liberal, las organizaciones han cambiado el enfoque de su gestión hacia nuevos paradigmas buscando elevar sus índices de productividad para permanecer en el mercado, ya que hoy día no es competitivo quien no cumple entre otros con estándares de calidad, de producción, de nuevos métodos de trabajo, para lograr una mayor eficiencia y brindar servicios de calidad.

La eficiencia al igual que la eficacia en las organizaciones es afectada por numerosos factores contingentes como el tamaño, el ciclo de vida de la organización, la tecnología, la incertidumbre, la dependencia de recursos, el estilo de liderazgo, así como por la cultura y estructura organizacional.

La universidad prototipo en las últimas décadas del siglo XX está centrada en un nuevo poder, representado por el mercado, del cual retoma principios tales como productividad, la eficiencia, el rendimiento de cuentas -accountability-, la racionalidad y la competitividad, adquiriendo por lo tanto una nueva representación y una nueva identidad (Montaño y Solís:2001).

La "productividad" es la relación que existe entre los insumos y los productos de un sistema productivo (Schroeder:1988), pero solo cuando el conocimiento se utiliza como la base para una habilidad, se vuelve productivo (Flaherty:2001).

Hablando de la "eficacia" en las organizaciones de educación terciaria, ésta se encuentra en el logro de los objetivos que la educación persigue garantizados mediante un enfoque de derechos, en el que el aprendizaje relevante y pertinente sea otorgado con equidad. En otras palabras: ¿se alcanzan los objetivos educativos sin que se reproduzcan diferencias sociales ante las oportunidades que se otorgan?

A diferencia de la eficacia, la "eficiencia" no está orientada solamente para alcanzar los objetivos propuestos sino la forma en que éstos son alcanzados. La eficiencia está relacionada con el financiamiento destinado a la educación: el uso de los recursos, la responsabilidad al usarlo y los modelos de gestión institucional, ya que tiene que ver con el costo con el que sus objetivos son alcanzados. Pueden existir organizaciones educativas que se dicen eficaces pero esto no hace que sean eficientes, ya que la eficiencia conlleva la

“optimización” de los recursos que se utilizaron en el logro de sus objetivos y quizás si hayan alcanzado los objetivos propuestos, pero habría que ver si éstos fueron alcanzados mediante el uso adecuado de los recursos que disponen, lo que definiría una educación de calidad, por lo que tanto el concepto de “eficacia” como el de “eficiencia” se encuentran estrechamente ligados a ese otro concepto llamado: “calidad”.

Las organizaciones para poder ser eficientes deben tomar decisiones que pueden llegar a ser consideradas como no-rationales, pero para poder ser institucionalizadas necesitan ser validadas como racionales, lo que es llamado por Meyer y Rowan (1977) como “mitos racionalizados” ya que son aceptados e institucionalizados a pesar de que su contenido no puede llegar a ser probado en términos de lógica.

Las organizaciones vistas como sistemas abiertos, tienen que adaptarse a las circunstancias ambientales. La diversidad organizacional asume diversas modalidades: en el espacio internacional, en el interior de un territorio nacional, entre sectores y entre las mismas organizaciones, dando lugar al desarrollo del nuevo managerialismo, que propugna un uso distinto de las propuestas administrativas, que junto con la también reciente corriente del nuevo institucionalismo organizacional hace énfasis en una tendencia hacia el establecimiento de modelos organizativos similares, para lograr avances en la idea del isomorfismo institucional. Este nuevo managerialismo es el resurgimiento de un viejo proyecto de la administración científica, basado en un principio que presupone el problema de la eficiencia acotado al ámbito organizacional sin mayores interferencias sociales, como una unidad casi autorreferencial, donde prevalece el comportamiento racional instrumental, o sea donde la capacidad estratégica y simbólica de los actores se margina. En un mundo crecientemente interconectado y competitivo, las fuerzas del nuevo managerialismo han dejado sentir sus efectos en el isomorfismo estructural de las organizaciones.

La caída del sistema socialista es sin duda significativa al cuestionar la capacidad del Estado en los asuntos que conducen a la eficiencia económica en términos de competitividad. La gran empresa estadounidense opera como un gran laboratorio donde se fraguan los dispositivos que aseguran la eficiencia y

es en épocas recientes que la aplicación de los procedimientos y estructuras originadas ahí, han sido transferidos ampliamente al ámbito de lo público.

1.2.1 ORGANIZACIÓN Y CONTROL.

La misión esencial de la Universidad en el neoliberalismo está dada en gran medida por la adaptabilidad a las demandas del mercado, aunque su misión tradicional de la docencia, investigación y extensión, así como la producción y transferencia de nuevos conocimientos se vea lesionada al tratar de permanecer en esa arena, por lo que los sistemas de Educación Superior a nivel mundial en las últimas décadas del siglo pasado han pasado de la simplicidad y homogeneidad a la complejidad y heterogeneidad, debido a la generalización en la formulación de políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional por lo que se han hecho cambios en los sistemas de Educación Superior con el fin de adecuar la Universidad a la sociedad del conocimiento y es en estos cambios que el control juega un papel muy importante.

El control surge como consecuencia de factores internos y externos y comprende dos procesos claramente definidos: un proceso previo y otro posterior. En el proceso previo se formulan los objetivos y metas que se encuentran traducidos en la planificación y el proceso posterior está sustentado en el cumplimiento de los objetivos las metas que se encuentran traducidas en la evaluación.

En el contexto educativo el control juega un rol preponderante por las características propias de la actividad ya que deberá dar cumplimiento a objetivos en diferentes campos de acción.

El control ha sido estudiado en las organizaciones desde diversos enfoques, entre los que encontramos: el enfoque de la burocracia, el enfoque de sistemas, el enfoque de las relaciones humanas, el enfoque cultural y el enfoque de agencia entre otros.

El enfoque de la burocracia es uno de los primeros mecanismos formalmente usados en términos de objetivos, reglas, procedimientos, políticas, jerarquía de la autoridad, sistemas de recompensas, estandarización y otros mecanismos burocráticos para estandarizar e influir en el comportamiento, evaluar el rendimiento y monitorear las desviaciones no deseadas del estándar. También estos procedimientos y procesos de control de la dirección se pueden explicar en función de mantener el propósito de la dirección sin cuestionar la problemática que pudiera existir en el logro de los objetivos organizacionales desde el paradigma funcionalista (Ouchi:1980).

En el enfoque de sistemas, las organizaciones son vistas como sistemas abiertos, que necesitan adaptarse a las circunstancias tanto ambientales como internas, por lo que la dirección deberá preocuparse sobre qué es lo que más le conviene a esas relaciones ya que tanto la efectividad como la eficiencia organizacional son afectadas por numerosos factores contingentes como el tamaño, el ciclo de vida organizacional, la tecnología, la incertidumbre, la dependencia del recurso, el estilo de liderazgo, la estructura organizacional así como también la cultura de la organización.

De acuerdo al enfoque de las relaciones humanas las organizaciones existen para servir a las necesidades humanas, o sea, tanto las organizaciones como las personas que las conforman se necesitan unas a otras y ambas pueden obtener beneficios de reciprocidad.

En el enfoque cultural, la organización asume que todas las ideas y asuntos relacionados con ellas están socialmente contruidos, por lo que existen culturas organizacionales cuyos componentes son intangibles e irracionales algunas veces ya que están conformadas por valores, normas, tradiciones o costumbres y creencias, que son los que hacen actuar a las personas y esto es precisamente lo que rechaza la idea de la racionalidad, como elemento central en la formulación de objetivos, reglas, como eje de toda actividad organizacional. Meyer y Rowan (1999), estudiosos de la corriente del neoinstitucionalismo sociológico (NIS), mencionan que los teóricos centrados en este enfoque, tienen puesta su atención en la forma como las acciones individuales y sociales definen, redefinen y determinan los sistemas de control y cómo los conceptos de

racionalidad y eficiencia son usados para legitimar los intereses políticos de miembros individuales de la organización para reforzar su posición de poder.

El control en el enfoque de la agencia es efectuado por la organización bajo este contexto, en las relaciones contractuales que tiene sobre el agente, relaciones que están dadas por “una parte (el principal) quien delega a otra parte (el agente) un servicio para ser desempeñado por una compensación” (Merchant y Simons:1986), en donde el principal son los propietarios o directores y los agentes son los empleados, cuyos costos de la agencia son costos asociados con el comportamiento de los agentes y el cumplimiento del contrato, estudio que es tratado por la corriente del nuevo institucionalismo económico.

1.2.2 CALIDAD Y EDUCACION TERCIARIA.

La calidad es un problema contemporáneo de la organización que ha estado presente en las nuevas formas de organización, porque siempre está sujeta a una medición cualitativa. Hablar de la calidad en estos tiempos es parte de la cotidianeidad, ya que en casi todos los aspectos se busca la calidad, por lo que indiscutiblemente es algo real y que permea el ambiente, pero asimismo también es algo difícil de definir y mucho más difícil de medir, por lo que constantemente se busca substitutos de ella para medirla y la gran mayoría usa criterios indirectos para medirla. Una de las demandas más extendida en nuestra sociedad es la “calidad” en los servicios educativos, por lo que desde finales del siglo pasado en todos los programas sexenales del sector educativo se reitera como objetivo fundamental el de la calidad. Se argumenta que la sociedad la exige porque entre mayor sea la calidad educativa mejores oportunidades de progreso tendrán los jóvenes, contribuyendo de esta manera a formar profesionistas con un alto nivel de “actuación” que permita a las organizaciones de nuestro país ser altamente competitivas con respecto a las organizaciones

transnacionales ubicadas en el resto del planeta, convirtiendo a México en una nación de “primer mundo” y es precisamente con la “evaluación” mediante la cual aspiran a lograr la tan ansiada “calidad” las organizaciones de educación terciaria, la cual han convertido en un mito de la calidad educativa.

En el sistema educativo y respecto a la evaluación al desempeño de los docentes se utilizan criterios tales como: ¿Cuántos profesores tienen Doctorado? ¿Cuántos profesores trabajan tiempo completo?, entonces, esos substitutos están dados por ejemplo en base a elementos organizacionales como pueden ser las ligas con los padres, la retroalimentación de los profesores por el Director o la administración; recursos tales como más dinero y aunque existe alguna relación, no están directamente relacionados con la calidad.

El sistema educativo en México al igual que en otros países en vías de desarrollo ejerce mucha presión sobre el trabajo docente, por lo cual los profesores son presionados para que trabajen más, pero además que lo hagan de manera eficiente, por lo que constantemente están imponiéndoles nuevas formas de control administrativas al proceso del trabajo académico, siendo una de ellas la evaluación al desempeño docente. El mito en este sentido es que se tiene la creencia que aumentándole carga de trabajo al profesor se va a ver reflejada ésta en un incremento substancial en la calidad de la educación que se imparte y de esta manera cumplir con los estándares que las organizaciones educativas requieren dentro del proceso de globalización para ser isomorfas con otras de su tipo, ya que por lo general los sistemas de educación superior de los países en vías de desarrollo son importados de Occidente, pero a diferencia de éstos, en la educación superior de esos países están presente ciertos factores que contribuyen a lesionar la calidad tanto de sus procesos de evaluación y acreditación, así como sus resultados repercutiendo en el buen desarrollo de su dinámica organizacional, como lo es, el insuficiente presupuesto asignado a la educación superior que ocasiona la falta de recursos financieros en las Instituciones de Educación Superior para llevar a cabo las funciones encomendadas proliferando cada vez más instituciones educativas comúnmente conocidas como “universidades patito”, nombre con el cual son llamadas por no reunir los requisitos para poder ser reconocidas como universidades con un nivel

de educación aceptable, asimismo, una inadecuada vinculación entre los diferentes niveles educativos, un deficiente nivel académico en el personal docente, así como una inadecuada formación pedagógica del personal docente, bajos salarios de los profesores y deficiente desarrollo de las TICs (bibliotecas, laboratorios y otros medios necesarios para apoyo del trabajo individual del estudiante).

El acercamiento de la competencia laboral a los sistemas de gestión de la calidad, de acuerdo con la norma ISO⁷ ha sido un elemento clave hacia la integralidad del concepto de calidad en las organizaciones, más sin embargo hay que considerar que conlleva una nueva complejidad en la gestión de las normas de calidad ISO ya que nunca será lo mismo tratar y evaluar solo procesos que evaluar personas. El elemento con el que empieza y termina cualquier proceso de gestión de la calidad es el elemento humano y uno de los requisitos indispensables de la norma ISO lo es la capacitación continua del personal, en aras de mejorar los procesos, por lo que las organizaciones educativas al hacer uso de los sistemas de gestión de la calidad en sus procesos deben tener más presente el factor humano en vías de una mejor integración de la calidad a la competencia laboral que facilite el establecimiento de una cultura tanto evaluativa como de calidad.

La concepción actual de la calidad responde a la aportación de diferentes teorías surgidas a lo largo del Siglo XX.

Hoy en día hablar de Calidad Total, la cual es una filosofía en la que buscan la excelencia en los resultados de las organizaciones. En el ámbito de la gestión de organizaciones es hablar de las mejores prácticas a las cuales se le han denominado “Principios de la calidad total-excelencia” o también llamados “Conceptos fundamentales de la excelencia en la gestión”, mismos que tienen validez universal para cualquier tipo de organización, entre los que se encuentran: orientación hacia los resultados, orientación al cliente, liderazgo y coherencia en los objetivos, gestión por procesos y hechos, desarrollo e

⁷ ISO (International Organization for Standardization) puede tener diferentes acronimos en diferentes idiomas: "IOS" en Inglés, "OIN" en francés (*Organisation, internationale de normalization*), "ISO" en español por (*Organización Internacional de Normalización*), sus fundadores decidieron darle un corto y un nombre todo-propósito y escogieron "ISO", derivado del Griego *isos*, significa "igualdad. Cualquiera que sea el país, cualquiera que sea el idioma, la forma corta del nombre organizacional será siempre ISO.

implicación de las personas, aprendizaje, innovación y mejora continua, desarrollo de alianzas y responsabilidad social.

El discurso de la calidad como criterio de competitividad y eficiencia ha sido tomado como “*estandarte*” en todo tipo de organizaciones, llámense privadas o públicas para justificar las políticas que han asumido en los últimos años y ha sido tan internalizado esta construcción conceptual por las organizaciones que éstas no lo cuestionan y se han preparado para ella, concibiéndola como una realidad indiscutible, centrándose más en el aspecto económico que en el humano.

Los miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que participaron en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, sobre “Las necesidades básicas del aprendizaje”, así como en el Foro Consultivo Internacional de EPT celebrado en Dakar, Senegal en el 2000, donde se discutieron los resultados de la Evaluación de la Educación para Todos, afirmaron que la calidad “constituye el centro de la educación”, por lo que las organizaciones educativas han adoptado la norma ISO 9001:2000⁸ para dar dirección a su organización, por lo que la vislumbran desde un enfoque basado en procesos mediante el cual desean alcanzar los resultados administrando sus actividades y recursos como un “proceso”.

Existen muchos debates sobre el concepto de “*calidad*” ya que cada organización lo conceptualiza muy *sui generis*, pero para efectos del uso adecuado a la educación terciaria proporciono el que da la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que es el que se centra en la Institución Educativa definiéndola como “*La adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser*”, concepto que entraña otro no menos importante que es sinónimo de compromiso social, responsabilidad social y relevancia: la “*pertinencia*” el cual define la UNESCO como la relación que existe entre el trabajo realizado por las instituciones de educación superior y lo que la sociedad espera de ellas. En este sentido haciendo referencia al tema que nos ocupa que es la evaluación del desempeño académico la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI:

⁸Norma que promueve la adopción del enfoque basado en procesos para desarrollar, implementar y mejorar la eficacia de un sistema de gestión de la calidad para incrementar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de requisitos, necesidades y expectativas

Visión y Acción”, como resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en la sede de la UNESCO del 5 al 9 de Octubre de 1998 dice que la Educación Superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.

De acuerdo a lo anterior tendríamos que reflexionar en la calidad como un proceso de construcción social y retomar no solamente las necesidades de la Institución Educativa, sino también aquellas por las que la sociedad reclama.

Asimismo, al definir lo que es una educación de calidad en el Marco de Acción de Dakar la UNESCO en su Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Educación para Todos “El Imperativo de la Calidad” destaca en su objetivo número seis la necesidad de mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos y aunque el informe está relacionado mayormente con la educación básica hace mención a dos principios que caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero de ellos considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y por consiguiente su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido y en segundo lugar hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando; objetivos que no se pueden evaluar tan fácilmente, por lo que es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.

El informe señala que un denominador común se puede encontrar en una serie de objetivos ampliamente compartidos y que suelen constituir el sustrato de los debates sobre la calidad de la educación: respeto de los derechos individuales, mejora de la igualdad de oportunidades en materia de acceso y obtención de resultados y pertinencia de lo enseñado para la vida cotidiana, asimismo hace mención a los beneficios que proporciona una educación de calidad y dice que entre éstos se encuentran los que contribuyen a aumentar los ingresos de los individuos a lo largo de toda su vida, aquellos que propician un desarrollo

económico más vigoroso de un país y los que permiten que las personas efectúen opciones con mayor conocimiento de causa en cuestiones que revisten importancia para su bienestar, o sea una mejor toma de decisiones respecto a eventos importantes relacionados con su bienestar.

El informe *“Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE: Edición 2006”*, presenta una amplia colección de datos sobre aspectos cuantitativos y cualitativos del rendimiento escolar y de la política educativa en los países de la OCDE y en otros países asociados. Además de detalles sobre rendimiento, recursos, tasas de escolarización y organización de los centros, el informe aporta información objetiva para evaluar cuestiones como la importancia de la preparación básica para enseñar, el tamaño ideal de las aulas o la duración del curso escolar.

En su análisis respecto a la calidad de los sistemas educativos señala que Asia tiene buenos resultados en cuanto a la calidad; que las diferencias de género en los porcentajes de titulación escolar y universitaria se están inclinando a favor de la mujer ya que éstas superan en número de titulación a los varones en 19 de 22 países de la OCDE y en 3 países asociados en los que se pueden hacer comparaciones entre géneros. Asimismo, hace señalamientos respecto al gasto en educación que se hace por alumno en un país medio de la OCDE, el cual es de 5,450 US\$ al año en primaria, de 6,962 US\$ en secundaria y de 11,254 US\$ en la educación terciaria y que es en ésta última donde se hacen mucho más difíciles las comparaciones debido a la gran variedad de cursos y menciona que si bien, el gasto anual por alumno de educación terciaria en Japón es casi el mismo que en Alemania ya que es de 11,556 US\$ en Japón y de 11,594 US\$ en Alemania, la duración media de los estudios superiores es de 5.4 años en Alemania, frente a 4.1 en Japón, por lo que el gasto acumulado de cada estudiante es tan sólo de 47,031 US\$ en Japón frente a los 62,187 US\$ de Alemania.

El gasto por estudiante en educación terciaria ha descendido entre 1995 y 2003 en siete de veintisiete países de la OCDE y países asociados de los que se disponen datos, como son: Australia, República Checa, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Brasil e Israel, debido principalmente a un aumento de más del 30% del número de estudiantes y ha aumentado significativamente en

Grecia, Hungría, Irlanda, México y Chile a pesar del aumento de matriculaciones de 93%, 70%, 34%, 48% y 68% respectivamente. De los veintisiete países de la OCDE y países asociados que se mencionan, únicamente Austria, Canadá, Dinamarca, Alemania, Italia, Holanda y Turquía se encuentran entre aquellos en los que el número de estudiantes de educación terciaria aumentó menos del 10%. Así mismo, en ese mismo periodo de tiempo, el número de países que experimentaron aumento de la participación pública en el conjunto de todos los niveles educativos fue el mismo que el número de países en los que decreció dicha participación, más no obstante, el informe señala que la participación privada en la educación terciaria ha aumentado en todos los países ya que el porcentaje de educación terciaria con financiación privada va de menos del 5% en Dinamarca, Finlandia, Grecia, Noruega y Turquía, a más del 50% en Australia, Japón, Corea, Estados Unidos y Chile y que son las familias de donde proviene la mayor parte de la financiación privada, sobre todo a través de los gastos de matrícula, los cuales no son cobrados por un cuarto de los países y varían mucho en el resto de ellos.

En este informe podemos apreciar que el nivel del gasto en la educación terciaria en México aumentó significativamente entre 1995 y el 2003 en un 67%. La mayor parte del aumento se debió al incremento que se dio entre el 2001 y el 2002, mientras que el gasto aumentó un 22% entre 1995 y el 2001; sin embargo, debido a que las inscripciones en la educación terciaria crecieron rápidamente en un 48%, el gasto por estudiante de educación terciaria tan sólo aumentó el 13%. El gasto por estudiante de educación terciaria ha sido tres veces mayor que el gasto que se realiza en la educación secundaria.

El gasto por estudiante en México en el nivel de educación terciaria es de: \$5,774 dólares, ligeramente más de la mitad del nivel del gasto promedio por estudiante de la OCDE, el cual tiene como referencia el de Estados Unidos que es de \$11,254 dólares. Aunque los estudiantes del nivel terciario están mucho mejor que los estudiantes de primaria o de secundaria, el gasto por estudiante de educación terciaria sobre el promedio de la duración de los estudios en México es de \$19,747 dólares, que es igual o menor a lo que

Estados Unidos y Suiza gastan por estudiante en un solo año, el cual asciende a \$ 24,074 y \$25,900 dólares respectivamente.

La inscripción en la educación terciaria que abarca tanto el nivel de educación universitaria como los programas vocacionales de nivel avanzado, se ha incrementado en más de un 50% entre 1995 y 2004 en la República Checa, Grecia, Hungría, Islandia, Corea, México (52%), Polonia, Suecia y en Turquía, sin embargo a pesar de estos incrementos, la asistencia a la universidad en México se encuentra dentro de los niveles más bajos en la OCDE ya que es del 16% entre las personas que se encuentran entre los veinticinco y los treinta y cuatro años de edad y del 8% entre los que están entre los cincuenta y cinco y sesenta y cuatro años de edad.

En cuanto a que si es rentable para las economías y los individuos la inversión que se hace en educación, los estudios sugieren que es un dinero bien empleado, que la educación se financia fundamentalmente mediante el gasto público y que el efecto a largo plazo estimado sobre el rendimiento económico de un año adicional de educación en el área de la OCDE es por lo general del 3% al 6%. Un análisis de las causas del crecimiento económico muestra que el aumento de la productividad laboral explica al menos la mitad del crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) per cápita en la mayoría de los países de la OCDE de 1994 a 2004, pero que no todo el aumento de productividad se debe a la educación, aunque un estudio que utiliza a la alfabetización como medida del capital humano muestra que un país que puede obtener una puntuación superior en un 1% a la media internacional en alfabetización, obtendrá niveles de productividad laboral y de PIB per cápita superiores a otros países en un 2.5% y un 1.5% respectivamente. Señala también que para los individuos también es una buena inversión ya que si bien es obligatoria la educación primaria y en gran parte la secundaria, los cursos que le siguen afectarán la “decisión de invertir” y que independientemente que una gran cantidad de informes se refieran a la “inflación de titulaciones” y a la devaluación de las calificaciones, la inversión para obtener un título universitario como parte de una formación inicial puede dar unos resultados anuales privados (calculados comparando las previsiones de ingresos con el coste privado de los estudios) de hasta un 22.6%, mostrando todos los países una tasa de rentabilidad

superior al 8%. Al mismo tiempo hacen mención a importantes efectos indirectos que existen al cursar más estudios, como lo puede ser una mejora en la relación causa y efecto entre el rendimiento escolar y la salud física y mental, la cual ha sido señalada en muchos de los análisis al respecto.

La información presentada sobre algunas partes de dicho informe demuestran la supervisión que organizaciones internacionales de la talla de la OCDE efectúan en los países respecto a sus sistemas educativos ya que es mediante la educación como se quiere abatir la pobreza a través de financiar sus proyectos en los que “la calidad” debe ser determinante en el logro de sus resultados.

1.2.3 EVALUACION DEL DESEMPEÑO COMO ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

De acuerdo a la definición del “Cambridge Dictionary of American English, evaluar significa juzgar o calcular la calidad, importancia, cantidad o valor de algo. El concepto de evaluación está vinculado estrechamente al proceso de industrialización de Estados Unidos y muy ligado a la Administración Científica de Taylor. La evaluación es un elemento inherente a cualquier actividad humana, por lo que ha sido considerada como una función esencial por todas las organizaciones, que de una u otra manera la llevan a cabo para obtener información para posteriormente poderla utilizar en la toma de decisiones y es una herramienta elemental en los mecanismos de rendición de cuentas.

La evaluación no elimina totalmente la incertidumbre y la ambigüedad pero si contribuye a disminuirla, sin embargo, también la evaluación ha sido percibida como una actividad que no responde a los imperativos que la realidad organizacional requiere ante los desafíos que le ha impuesto actualmente la globalización, al hacer de la evaluación el medio a través del cual se logre el proceso transformador de las instituciones, en la búsqueda de las necesidades que la sociedad demanda, por lo que toda estrategia de evaluación no debe perder el punto de vista respecto a cuál es su función principal: la mejora.

La evaluación sirve a propósitos diversos en las organizaciones como proceso que tiene como finalidad determinar el grado de eficacia y eficiencia con que se han empleado los recursos que fueron destinados para alcanzar los objetivos propuestos para determinar las desviaciones y medidas de corrección que se tendrán que adoptar para garantizar el logro de dichos objetivos.

Tratándose de la evaluación del trabajo, ésta es utilizada para la toma de decisiones de los recursos humanos ya que este tipo de evaluaciones identifican las necesidades de capacitación y desarrollo. El desempeño es un elemento importante respecto al condicionamiento sobre la cantidad de esfuerzo que una persona empleará en su trabajo, sobre todo en lo que se refiere a los vínculos esfuerzo-desempeño y desempeño-recompensa.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES:), definió a la evaluación como un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una determinada circunstancia educativa, analizarla y explicarla mediante información relevante (ANUIES:1984),

En el modelo motivacional de las expectativas, lo que define al desempeño es la evaluación del desempeño del individuo. Para que la motivación se incremente, las personas necesitan percibir que el esfuerzo que hacen conduce a una evaluación favorable del desempeño y ésta a una recompensa valorada por la persona. Si los objetivos que el empleado espera lograr no son claros, si los criterios que lo miden son vagos y si los empleados no confían en que cuando alcancen sus objetivos la organización retribuirá sus esfuerzos con una evaluación satisfactoria de su desempeño o piensan que ésta no lo será tanto, lo que puede suceder es que los empleados trabajen muy por abajo de su potencial, por lo que la organización deberá tener siempre presente las aportaciones laborales de sus colaboradores: si el desempeño es inferior al estipulado, se deben emprender acciones correctivas; si el desempeño es satisfactorio, se debe alentar, por lo que la evaluación del trabajo deberá incluir comunicar al trabajador cómo es su rendimiento e “idealmente” también el establecimiento de un plan de mejoramiento, todo esto desde la óptica de un ambiente en que el evaluador *no actué como juez* y el sujeto a evaluar sea sentado en el *banquillo de los acusados*; es decir, que el proceso de evaluación sea toda una experiencia de aprendizaje y desarrollo para el individuo.

La evaluación del desempeño es una técnica de la Administración, utilizada dentro de la dirección de talentos humanos, la cual ha permitido a las organizaciones, evaluar su capital intelectual en búsqueda de la productividad y en estos últimos tiempos se habla también de la búsqueda de la calidad total, pero su implantación en el campo de la educación resulta compleja y problemática, debido a que a diferencia de otro tipo de organizaciones, su *materia prima* principal está constituida por el elemento humano.

En el Sistema Educativo Nacional, “evaluar” es un juicio valorativo que surge de comparar la realidad contra algún parámetro o estándar definido previamente y constituye un medio para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad en los componentes del Sistema. En este sentido, una evaluación de este tipo se en primer lugar se convierte en una actividad impregnada de juicios de valor, en segundo lugar se constituye como un medio para la mejora continua y en tercer lugar como aseguramiento de la calidad del Sistema Educativo Nacional, pero tal parece que de esta actividad sólo se realiza lo primero y lo último ya que se emite un juicio sobre el trabajo realizado porque se cree que con eso se asegura la calidad de los componentes del Sistema y parece olvidarse del segundo elemento “un medio para la mejora continua”, por lo que se ha convertido a la evaluación en un mito más de la educación ya que se piensa que con el solo proceso de evaluar se está asegurando la calidad de una parte o de todo el Sistema.

Para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la evaluación es el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido. El Instituto precisa las características de una buena evaluación como un conjunto que incluye las de una buena medición, pero también otras. Según el Instituto, una buena evaluación se distingue por el carácter comprensivo de la conceptualización que la sustenta y deberá atender todas las dimensiones de la calidad, pero también por otros rasgos, comenzando por el alto nivel técnico de las mediciones en que se base, para garantizar su confiabilidad y validez. Este rasgo implica que la evaluación se haga con diseños sólidos, que utilice modelos e instrumentos de enfoques diversos, que cuando utilice muestras, éstas se definan rigurosamente para asegurar su representatividad y que los procesos de

recolección de datos sean cuidadosos al igual que el análisis de los datos obtenidos.

Los “programas de desempeño” son como una guía de las decisiones individuales, pero mientras que algunos de esos programas pueden ser rutinizados, otros deben dar respuestas para resolver problemas no rutinarios, lo que requiere que el decidor ejerza más discreción en una fase de gran incertidumbre, más aún, se reconoce que algunas organizaciones frente a ambientes volátiles en los que se debe institucionalizar la innovación planean meta programas para cambiar periódicamente y con diligencia los programas de desempeño existentes (March y Simon:1961).

El desempeño se puede medir de acuerdo a tres razones: para proporcionar juicios sistemáticos al fundamentar los incrementos salariales, promociones, transferencias y a veces degradación o terminación; para promocionar un medio de decirle al subordinado cómo es su rendimiento, sugerirle cambios necesarios en su conducta, aptitudes, habilidades o conocimientos del trabajo y hacerle saber al empleado cuál es la actitud del jefe ante él; así como también se puede medir para proporcionar una base para el asesoramiento y la consultoría del sujeto por parte del superior (Mc.Gregor:1972).

Algunos autores como Simon (1991), hacen mención a la disposición de los empleados en todos los niveles de asumir *responsabilidad* para producir resultados, no simplemente “siguiendo las reglas”, como uno de los principales determinantes del éxito organizacional; mientras que autores como O’Reilly y Chatman (1996), señalan al *compromiso* como un mecanismo importante mediante el cual es posible construir culturas fuertes; asimismo, Pfeffer (2000), también señala al *compromiso* como un medio mucho más eficiente y eficaz de coordinar y manejar el comportamiento ya que el compromiso se basa en el modelo de racionalización del comportamiento: si un individuo puede ser inducido a hacer algo y no es posible atribuir esta conducta a cierta fuerza externa poderosa como un premio o una sanción, la persona se comprometerá más con el acto y sus implicaciones en otras actitudes y conducta”, ya que como Pfeffer menciona, el compromiso es resultado de un proceso de autopercepción y reducción de la disonancia, por lo que representa un cambio en las percepciones que el individuo tiene de ellas mismas y del mundo y en

consecuencia generan un cambio en las percepciones y actitudes, por lo que el compromiso representa una forma de control interno que no necesita depender tanto de la vigilancia continua y los premios

Para comprender las tendencias actuales hay quienes definen a la evaluación del desempeño como “el proceso por el cual se estima el rendimiento global del empleado y constituye una función esencial que de una u otra manera suele efectuarse en toda organización moderna”, asimismo, hacen énfasis en que la mayor parte de los empleados procuran obtener retroalimentación sobre la manera en que cumplen sus actividades: cuando el desempeño es inferior a lo estipulado el gerente o el supervisor deben emprender una acción correctiva, de manera similar, el desempeño que es satisfactorio o que excede lo esperado debe ser alentado (Werther y Davis:2000).

Existen una serie de problemas potenciales en el proceso de evaluación al desempeño ya que aunque las organizaciones busquen que el proceso se encuentre libre de inclinaciones personales, prejuicios e idiosincrasias, éstos pueden deslizarse en el proceso y distorsionarla. Entre los factores que pueden presentarse se encuentran los siguientes: criterio único, error de indulgencia, error de halo, error de similitud, baja diferenciación, así como forzar la información para adaptarse a los criterios no relacionados con el desempeño.

Los empleados enfatizarán el criterio único a expensas de los otros factores relevantes del trabajo cuando el desempeño exitoso de ese trabajo requiere de un buen desempeño de diversos criterios.

Cada evaluador tiene su propio sistema de evaluación que funciona como un estándar contra el cual llevan a cabo la evaluación y la relación que existe entre el desempeño verdadero o el real que una persona muestra, algunos evaluadores lo califican como alto y otros como bajo; al primero se le conoce como error de indulgencia positivo y al segundo como error de indulgencia negativo. En el caso de que evaluador sea positivamente indulgente en su evaluación, el desempeño del trabajador se calificará más alto de lo que en realidad debiera ser.

El error de halo consiste en la tendencia que puede tener un evaluador al permitir que la evaluación efectuada a un trabajador en relación con una característica influya en la evaluación de esa misma persona en relación con

otras características. El error de halo es algo que sucede muy frecuentemente a los encargados o responsables de diseñar las formas de evaluación magisterial para que los estudiantes universitarios evalúen la eficacia de sus profesores cada semestre ya que los estudiantes tienden a calificar a sus profesores con el máximo puntaje respecto a todos los criterios cuando aprecian particularmente algunas cosas que el profesor hace en el salón, asimismo, lo calificarán con el mínimo puntaje cuando no aprecian algunos otros, tales como que llegue tarde a su clase; que tarde en regresar los trabajos, que asigne trabajos de investigación o tareas excesivas.

El error de similitud se da cuando los evaluadores califican a otra gente dando especial consideración a aquellas cualidades que perciben en ellos mismos y existe una baja diferenciación cuando es posible que sin importar a quien observa el evaluador y qué características son utilizadas, el patrón de evaluación permanezca igual. También es una práctica frecuente que la evaluación formal tenga un después de que fue determinada la forma en que se ha venido desempeñando un individuo, por lo que en este caso el evaluador ajustará los criterios que no son de desempeño pero que realmente se están utilizando, aumentando o reduciendo las evaluaciones del desempeño.

Para superar algunos de los problemas antes mencionados y no abandonar el proceso de evaluación se puede recurrir a varias cosas, como por ejemplo, el uso de criterios múltiples ya que en la mayoría de los casos se requiere que el evaluado realice varias cosas como en el caso de la evaluación del desempeño docente, por lo que es necesario que éstas estén debidamente identificadas para su desempeño y evaluación exitosa.; asimismo se deberá hacer mayor énfasis en los comportamientos que en las características ya que la mayoría de éstas últimas con frecuencia se consideran relacionadas con el buen desempeño y pudiera ser que tengan muy poca o no tengan relación alguna con el buen desempeño. Otra solución a los errores antes mencionados, lo es el evaluar de manera selectiva, en el cual se sugiere al evaluador que realice evaluaciones sólo en aquellas dimensiones en las cuales están en una buena posición para calificar, lo que ocasione que se incremente el acuerdo entre los que califican, por lo que la evaluación se convierte en un proceso válido debido a que el evaluador va a evaluar solamente aquellas dimensiones de las cuales tiene la

capacidad de emitir juicios. Este enfoque también reconoce también que los diversos niveles organizacionales a menudo tienen diferentes orientaciones hacia los que son evaluados y que son observados en diferentes ambientes.

No existe un modelo único de evaluación ni tampoco un estándar único de calidad ya que ésta es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, su finalidad y resultados, así como su eficiencia y costos, o para satisfacer las necesidades de sus usuarios. Un concepto actual que ha sido agregado lo es el de gestión de la calidad total que enfatiza los elementos estratégicos para transformarlos y producir los cambios necesarios ante las nuevas demandas de la sociedad.

Las universidades para responder al compromiso contraído con la sociedad han establecido un sistema de indicadores que incluye no solamente aquellos indicadores que la universidad considera estratégicos, sino más bien aquellos indicadores que responden a los atributos de calidad que son valorados por aquellas organizaciones con las cuales la unen fuertes lazos de diversa índole, por lo que la universidad que se quiera acreditar deberá cumplir estándares mínimos de calidad.

La controversia principal en los textos sobre salarios se refiere al uso de incentivos individuales, en contraste con los incentivos grupales u organizacionales y en especial a la eficacia del pago contingente o por méritos. Deming y muchos otros de los gurúes de la calidad han lamentado el uso del pago por méritos individuales, argumentando que premia o castiga frecuentemente a los trabajadores por cosas sobre las que tienen muy poco control, puesto que a menudo no controlan el sistema de producción dentro del cual trabajan y que asimismo sostuvieron que las prácticas de pago por méritos a menudo desalientan a los trabajadores y los dejan insatisfechos provocando competencia interna y conflictos en la organización (Pfeffer:2000).

1.3 LA CONSTRUCCIÓN DE LOS MITOS EN LAS ORGANIZACIONES.

El mito tiene como función instaurar un orden legítimo basado en el origen de las cosas y de infundir, en concordancia, ciertos comportamientos; facilita la creación de un sentido de unidad de la comunidad y fortalece por ello el lazo social. El mito actúa sobre el plano de lo afectivo, busca “la fascinación , el embrujamiento de de aquellos que escuchan”; asimismo, el mito conoce también un registro más conceptual: el de las representaciones sociales, cuya importancia radica en que en conjunto proporcionan una visión coherente que proporciona sentido, que permite clasificar, conectar y jerarquizar los diferentes aspectos de la realidad. El mito no implica necesariamente su aceptación total, por lo que debe ser constantemente reforzado o reinventado para que no pierda su efectividad, la cual está sustentada en la vida fantasmagórica de los individuos, con su carga de temores y deseos. El mito desdramatiza la angustia individual del origen y proporciona certidumbre a la colectividad (Enriquez:2007). Enriquez dice que las organizaciones construyen sus propios mitos pretendiendo funcionar como una comunidad, propiciando el desdibujamiento de la individualidad a través de programas de cultura corporativa, interiorizando los valores de los directivos para estandarizar comportamientos.

Los mitos siempre han existido y para evidenciarlo menciono los mitos que tanto Frederick Taylor⁹ como Elton Mayo dieron por terminados respecto al “trabajo” señalados por Drucker en Flaherty (2001). Taylor además de señalar que muchas técnicas laborales pasadas eran inválidas, terminó con el mito de que trabajar de manera más ardua era mejor que trabajar en forma más inteligente y a pesar del gran impacto innovador de Taylor sobre la naturaleza del trabajo, su principal preocupación fueron las mediciones objetivas de la tarea individual, más que el desempeño general, por lo que como resultado de ello descuidó elementos no cuantitativos como los logros, el cumplimiento y las expectativas de los trabajadores, aspiraciones sociales de los trabajadores que fueron subsanadas en parte por el trabajo de Elton Mayo en su famosos estudios en los Talleres de la Hawthorne de la Western Electric Co., en los que analizó las actitudes de la fuerza laboral ante el trabajo, por lo que sus conceptos terminaron con el mito del hombre económico y establecieron la importancia de

⁹ Frederick Taylor, es fundador de la Administración Científica y pionero en la filosofía y la naturaleza del trabajo productivo.

las relaciones informales de grupo en el trabajo, así como la necesidad del trabajador de recibir atención individual. De acuerdo con Drucker, Taylor reconoció con claridad el factor objetivo del trabajo, mientras que Mayo vio su importancia subjetiva (Flaherty:2001).

Hablar de mitos hoy en día es parte de la cotidianidad y están presentes en cualquier tema que se aborde como salud, educación, tecnología, política, ciencia y medio ambiente entre otros más, por lo que diferentes tipos de revistas que van desde las científicas hasta las no tanto, incorporan en sus páginas artículos relacionados con “mitos y realidades” de diversos tópicos.

Un estudio publicado en “Energy and American Society – Thirteen Myths” sobre la energía y la política ambiental respecto a los mitos que continúan existiendo en la cultura estadounidense con respecto a la energía, el ambiente y la sociedad, estudio que involucró a veinticuatro de los máximos expertos de esa nación que trabajan en políticas energéticas en la industria, laboratorios del gobierno, empresas de servicio público, organizaciones sin fines de lucro y universidades, para desacreditar y contextualizar trece mitos de energía que se relacionan con la energía eléctrica, la energía renovable, la eficiencia de energía, el transporte y el cambio climático (Sovacool et al: 2007).

En el siguiente ejemplo proporcionado por Robbins, se puede apreciar la forma como se gesta el mito de la eficiencia policiaca en esa comunidad debido a un solo y equivocado criterio ya que el hecho de que una patrulla haga más kilometraje no significa que de un mejor servicio:

“Un consultor gerencial especializado en investigación policiaca observó que, en cierta comunidad los oficiales que entraban a su turno procedían a subirse a sus automóviles, manejaban hasta la autopista que cruza el pueblo y corrían de ida y vuelta durante todo su turno. Claramente estos paseos rápidos tenían poco que ver con el buen trabajo policiaco, pero dicho comportamiento adquirió sentido una vez que el consultor supo que el consejo de la ciudad utilizaba el kilometraje de los vehículos policiacos como una medida de la eficacia de la policía” (Robbins:1999).

En “Job evaluation: The myth of equitable assesment”, Quaid hace mención a la inadecuada interpretación de la naturaleza de la evaluación del trabajo formal

que han realizado tanto la literatura convencional de administración de recursos humanos como la escuela feminista ya que desde las perspectivas complementarias de la teoría institucional y el constructivismo social la evaluación del trabajo es definida en última instancia como un mito racional institucionalizado, vista por la corporación moderna como importante porque oculta la desconcertante, incierta e imposible tarea del establecimiento de una jerarquía objetiva de ganancias detrás de un mito burocrático de racionalidad (Quaid:1996).

Otra investigación publicada en “Living with Myths. Undergraduate Education in America” define los efectos que ejerce el colegio en los estudiantes e identifican por lo menos cinco mitos acerca de la educación de pregrado en América; mitos que dicen son acogidos tanto por los académicos como los administradores, mitos que estructuran el cómo se piensa y como se diseñan los programas educativos de pregrado, los cuales pueden impedir el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en los colegios y universidades, según la evidencia que encontraron (Pascarella y Terenzini:1991).

La evaluación al desempeño académico a su vez contempla una serie de mitos también, tal como el de: “asimilar la evaluación a la calidad”. Para fines de este trabajo los “Mitosis” son considerados como un cuerpo de ideas ampliamente creídas de lo que el *trabajo debe ser* para ser considerado como un *trabajo de calidad* y que han sido llevadas al campo académico, protagonizando cambios substanciales en las formas en que se desarrolla el trabajo académico y hasta en las formas de vida de los trabajadores académicos.

Este trabajo de investigación versa sobre cómo se construye el mito de la calidad de la educación a partir de la evaluación al desempeño docente y cómo debido al mito de la calidad de la educación las formas en el trabajo académico están cambiando ya que a raíz de la globalización desde a finales del siglo pasado ha sido considerada como el artefacto ideal para elevar la calidad de la educación; pero como en la realidad, una relación de correspondencia de este tipo no puede establecerse, un elemento más ha sido agregado a ella: asimilan la evaluación ó a lo que llaman “evaluación” al mejoramiento económico, mecanismo utilizado para incrementar la producción y relacionar la evaluación con incentivos económicos de otro tipo. No es discutible que tanto la evaluación como la

calidad son factores indispensable para mejorar el sistema educativo ya que por una parte, “la evaluación del trabajo” es necesaria en aras de que el trabajador pueda llevar a cabo mejoras al proporcionársele la información y por otra parte “la calidad” puede mejorar el sistema de gestión de las organizaciones, pero lo que sí está en cuestionamiento, son los criterios considerados tanto para una como la otra ya que dichos supuestos o creencias considerados en ellos, han sido las bases tanto para acciones y toma de decisiones y se han convertido en “mitos” de la educación, siendo adoptados por las organizaciones de educación superior como mecanismo para elevar la calidad de la educación y la obtención de recursos, tal como se los demanda la arena global para poder permanecer en el mercado de la educación terciaria.

Scott (1999), al tratar de describir los cambios ocurridos en diversas épocas y las formas como han sido concebidos los ambientes dentro de los que actúan las organizaciones por los teóricos organizacionales, ha enfatizado sobre la introducción de elementos culturales y estructurales así como en los cambios en el nivel de análisis; señalando que existen diferencias en las formas de concebir la diversidad que existe en los elementos simbólicos y culturales implícitos y cómo los ambientes organizacionales deben limitarse¹⁰.

Basado en una propuesta de Zuker, (1987) sobre la teoría institucional y en vez de estudiar la generación interna de formas institucionalizadas dentro de las organizaciones, se concentra sobretodo en el examen de los efectos que suscitan los ambientes institucionales sobre las estructuras organizacionales y señala además, que quizás la contribución individual más importante de los teóricos institucionales al estudio de las organizaciones, es su reconceptualización de los ambientes organizacionales. También afirma que es el trabajo de Meyer y Rowan lo que llamó la atención sobre el aspecto descuidado de los ambientes: creencias, reglas y funciones institucionalizadas elementos simbólicos capaces de afectar las formas organizacionales independientemente de las corrientes de recursos y los requerimientos técnicos ya que Meyer y Rowan señalan a los mitos racionales como elementos de la estructura formal dentro de una organización y tienen dos propiedades clave:

¹⁰ Los ambientes organizacionales se componen de elementos culturales, esto es, de creencias que se dan por hecho y reglas ampliamente promulgadas que sirven como patrones para organizar (Powell y DiMaggio:1999).

en primer lugar son prescripciones racionalizadas e impersonales que identifican y señalan como técnicos varios propósitos sociales y además especifican a manera de reglas los medios adecuados para buscar racionalmente estos propósitos técnicos y en segundo lugar están por encima de los individuos y las organizaciones, debiendo considerarse como legítimos por ambos (Meyer y Rowan:1977)

Su concepto de institucionalización, fue apropiado de la definición y uso que utilizan Berger y Luckmann (2005), quienes hacen hincapié en que los sistemas cognoscitivos compartidos, a pesar de que los humanos los crean en interacción, llegan a considerarse estructuras objetivas y externas que definen la realidad social y cuanto más institucionalizadas estén las categorías cognoscitivas y los sistemas de creencias, las acciones humanas son más “defendidas por una esfera cada vez más amplia de rutinas que se dan por hecho” (Berger y Luckmann:2005). Aunque el interés del trabajo de Berger y Luckmann principalmente era identificar y describir los procesos generales por medio de los cuales se construye y se mantiene la realidad social, es un trabajo posterior en el que Berger y sus colegas se concentraron en el subconjunto de sistemas de creencias distintivos de la modernización, en los cuales identificaron tres grandes tipos de instituciones que subyacen en y apoyan las formas modernas de la conciencia: los sistemas de conocimiento y los estilos cognoscitivos asociados con la producción tecnológica; la administración burocrática y la pluralización o diferenciación de mundos de vida. Ellos se interesan en identificar los sistemas de creencias generalizados y los conjuntos de pensamiento que apoyan la existencia y difusión de formas burocráticas en casi todas las esferas de la vida moderna.

Scott señala que Zucker adoptó este punto de vista general de la burocracia como una forma institucional y lo amplió proponiendo que es a través de su asociación temprana con una mejor eficiencia industrial que la estructura organizacional racional adquiere la legitimidad, pero que por lo demás adopta la concepción de Berger de un modelo simbólico generalizado de “tipo ideal”, el cual hace hincapié en que la racionalidad formal subyace en la difusión de las organizaciones.

Para Scott, son Meyer y Rowan los que introducen conceptualizaciones respecto a la forma en que los elementos de la estructura formal racionalizada se encuentran engranados con los entendimientos difundidos de la realidad social en las sociedades modernas y cómo son reflejados éstos; nivel en el que la mayor parte de sus proposiciones formales son concebidas, mismas que ejemplifican con su proposición número uno, mediante la cual mencionan como las organizaciones formales se integran y extienden al incorporar como elementos estructurales a las reglas institucionales racionalizadas a medida que éstas surgen en determinados campos de la actividad laboral; asimismo introducen el concepto de “Mitos racionales”, el cual tiende a sugerir que la racionalidad puede no ser toda de una pieza sino diferenciada y que se puede presentar en varias formas y apariencias, que las normas de racionalidad no son simplemente valores generales sino que existen en las reglas, los entendimientos y los significados que se dan a las estructuras sociales institucionalizadas de manera mucho más específica y poderosa. Entre los múltiples y diferentes ejemplos de fuentes potenciales de mitos racionalizados mencionan a la opinión pública, los sistemas educativos, las leyes, los tribunales, las profesiones, las ideologías, las tecnologías, las estructuras reguladoras, los honores y los premios, los órganos de certificación y acreditación, los requisitos y las aprobaciones gubernamentales. Aunque no lo persiguen de manera sistemática, está fuertemente implícito que no hay sólo un ambiente institucional sino muchos y que algunas supuestas fuentes de mitos racionalizados pueden hallarse no sólo en competencia sino hasta en conflicto, por lo que decían que de esta manera daban un paso importante en el avance de un modelo general de contextos institucionales a uno diferenciado: de una concepción del ambiente institucional a una de múltiples ambientes institucionales alternativos (Meyer y Rowan:1977).

Posteriormente Meyer y Scott hicieron conceptualizaciones cada vez más explícitas para diferenciar los ambientes institucionales de los técnicos. En los sectores *institucionales* las organizaciones son recompensadas no por la cantidad y calidad de sus productos, sino por el establecimiento de sus estructuras y procesos correctos, por lo que se caracterizan por elaborar reglas y requerimientos a los cuales las organizaciones individuales se deben ajustar si

desean recibir apoyo y legitimidad del ambiente, en cambio en los sectores *técnicos* existe un control de la producción sobre las organizaciones, por lo que son aquellos dentro de los cuales el producto o servicio se intercambia en un mercado tal que las organizaciones son recompensadas por el control efectivo y eficiente del proceso de trabajo (Scott y Meyer:1983).

Scott señala, que es esta línea de trabajo que hace hincapié en los aspectos simbólicos del ambiente, tanto cognoscitivos como normativos, indicada por Berger y sus colegas y seguida por Meyer y Rowan, la que ha modificado significativamente las concepciones previas de los ambientes organizacionales, exigiendo que los modelos que prestan atención exclusiva a las características técnicas incorporen elementos culturales, ya que la cultura no está limitada a los pensamientos o valores internos, subjetivos de los individuos, o a alguna noción amorfa de una conciencia colectiva, sino que se reconoce que constituye su propia realidad objetiva, aunque sea una realidad socialmente construida y que ya no es aceptable que la importancia de la cultura sólo consista en el impacto que tiene sobre la estructura social.

La cultura es como una caja de herramientas de símbolos, historias, rituales y visiones del mundo que las personas pueden usar en diferentes configuraciones para resolver distintas clases de problemas (Swidler:1986). Swidler al igual que Scott dice que pueden existir múltiples versiones que compiten entre sí de los sistemas de creencias institucionalizados entre los que, en cierta medida, las organizaciones pueden seleccionar.

Por su parte Meyer y Rowan (1977) argumentan que la estructura formal de una organización tiene importancia aparte de su efecto sobre la conducta de los participantes organizacionales ya que significa racionalidad y un orden determinado, lo que aumenta la legitimidad de sus operaciones ante los ojos de los participantes y los elementos que la componen.

Scott señala que el renovado interés en el concepto de legitimidad y la reconceptualización parcial del mismo surge de un cambio asociado en los modelos acerca de cómo se relacionan las organizaciones con los ambientes, que en 1969 fue Parsons el primero en enfatizar la congruencia que debe existir entre la correspondencia de los valores que siguen las organizaciones con los valores sociales más amplios, si se quiere que la organización sea

legítima y que sus derechos los tenga reconocidos sobre los recursos sociales. La legitimidad así interpretada, como si perteneciera a las evaluaciones de las metas organizacionales, es la concepción que ha sido adoptada por Pfeffer y sus colegas.

Scott al realizar un examen a algunos de los argumentos propuestos por los analistas institucionales para explicar los efectos de los ambientes en las organizaciones ha identificado explicaciones diferentes de la influencia estructural y que entre los aspectos que varían se encuentran: los tipos de elementos ambientales que se seleccionan para nuestra atención; la influencia o los mecanismos causales que se identifican; y los aspectos de la estructura organizacional que se ven afectados.

Uno de los siete argumentos que Scott expone es: el “*estímulo*” de la estructura organizacional, que se refiere a ¿cómo muchos campos organizacionales no poseen agentes con el poder y/o la autoridad para imponer sus propias definiciones estructurales sobre las formas organizacionales locales?, pero que sí podrían estar en posición de proporcionar fuertes estímulos a las organizaciones que se ajustan a sus deseos. A Meyer y Scott les ha parecido útil señalar que a menudo las naciones recurren a esas tácticas de control tipo mercado porque carecen de autoridad para imponer sus programas a las unidades subordinadas y ejemplifican exponiendo el caso del gobierno de los Estados Unidos, el cual frecuentemente puede ejercer autoridad sobre las decisiones de *financiamiento* dentro de un sector social determinado, como el de los servicios educativos y el de la salud, pero no puede ejercer su autoridad sobre las decisiones *programáticas*, las cuales permanecen bajo el control de funcionarios organizacionales y estatales o locales o de agentes profesionales (Meyer y Scott:1983).

Los cambios estructurales en las organizaciones y los campos organizacionales al proporcionar incentivos a las organizaciones que están dispuestas a ajustarse a las condicionales del agente, son creados por las estrategias inductoras. Es típico que la agencia de financiamiento especifique las condiciones de elegibilidad: las condiciones para recibir fondos en forma de subsidios, contratos, beneficios fiscales y así sucesivamente, o el reembolso por trabajos realizados. La organización receptora por lo general debe

proporcionar en informes periódicos evidencia detallada de que continúa ajustándose estructural o procesalmente a los requisitos, informes sobre que personas han hecho el trabajo, la forma en que el trabajo ha sido desempeñado y a quien pertenece. El empleo de complejos sistemas de control contable son empleados por carecer de una autoridad directa de mando y cumplimiento. El agente sólo puede controlar lo que la organización hace, en el caso de que ésta use los fondos del agente.

El estudio de DiMaggio (1983) de los efectos de los controles ejercidos por la National Endowment for the Arts (NEA) [Fundación Nacional para las Artes] proporciona un ejemplo cuidadosamente investigado de este tipo de estrategia para ejercer influencia. Este estudio, junto con el que realizaron Meyer, Strang y Scott, sobre el financiamiento federal de los programas educativos indica una característica importante de este planteamiento que afecta el lugar donde los cambios estructurales tienen más probabilidad de ocurrir. Las estrategias de estímulos crean un creciente isomorfismo organizacional (similitud estructural), pero mucho más en el nivel intermedio que en el nivel del campo organizacional operativo. Scott agrega que los principales efectos que informó DiMaggio ocurren en los consejos estatales sobre las artes, su existencia, forma y funciones están especificadas por la *NEA* como condición para tener derechos a los fondos y no sobre las propias organizaciones para fomentar las artes. El agrega que en forma parecida, los principales efectos de los programas financiados federalmente que observaron en su investigación sobre los sistemas educativos se encontraron en el nivel de las agencias educativas de los estados y las oficinas distritales y no en el nivel de la escuela particular, aunque la mayoría de los programas estudiados se diseñaron para influir en el comportamiento de los profesores y no en los administradores estatales y distritales (Meyer et al:1987).

Scott señala que por muchas razones es poco probable que las estructuras organizacionales creadas por estímulos tengan efectos poderosos o duraderos en los desempeños organizacionales en que pretenden influir. Por lo común solo constituyen una de las muchas corrientes de fondos en los que la organización se apoya para mantener su desempeño y se ha observado que los participantes organizacionales poseen una gran aptitud para “merecer”

fondos de varias fuentes, mientras llevan a cabo sus funciones normales en la búsqueda de sus propósitos organizacionalmente definidos. Es más probable que se reflejen los propósitos distintivos del agente del financiamiento en la preparación de las “explicaciones” organizacionales, en los informes fiscales y en los retrospectivos, que en el desempeño de los trabajadores. Las obras de psicología social sugieren una explicación adicional de la debilidad de las estrategias de estímulos que indican que la motivación interna y el compromiso de los participantes se ven debilitados y no fortalecidos, al recibir incentivos externos (ver Deci, 1971; Staw *et al.*, 1980).

Las sociedades modernas están llenas de burocracia racionalizada por dos razones: en primer lugar y de acuerdo a lo aseverado por las teorías prevalecientes, es debido a la complejidad existente en las redes de relaciones en cuanto las sociedades se modernizan y en segundo lugar porque las sociedades modernas están llenas de reglas institucionales que funcionan como mitos mostrando varias estructuras formales como medios racionales para lograr fines deseables (Meyer y Rowan:1977).

1.3.1 ORGANIZACIONES DE EDUCACION TERCIARIA.

Para Carlos Tunnermann Berheim¹¹, “la Complejidad de la sociedad contemporánea, los desafíos que generan para la educación superior los extraordinarios avances del conocimiento y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, confieren especial relevancia al debate sobre la problemática del nivel educativo más estratégico para definir el lugar de los países en un mundo globalizado y de mercados abiertos: el nivel terciario de los sistemas educativos”.

¹¹ Prólogo a Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial (López:2007).

El término *educación terciaria* (OECD:1999)¹² es relativamente reciente ya que anteriormente el término más comúnmente utilizado era el de *educación superior*, pero el de educación terciaria fue adoptado a manera de reflejar el crecimiento de diversidad de instituciones, programas y propósitos que se referían a ella. Otro término usado también para algunos propósitos de describir el rango total de programas e instituciones disponibles después de completar la educación uppersecondary es el de *Educación Post-secundaria*, sin embargo la traducción literaria de educación terciaria al Francés (*enseignement tertiaire*) recae siempre en Francia (aunque no necesariamente en otras comunidades francófonas) es menos apropiada a traducirse que el término *enseignement supérieur*, el cual es visto como abarcando el rango total de programas e instituciones, incluido dentro del término Inglés educación terciaria, incluso cuando literalmente se traduce al Inglés *enseignement supérieur* se vuelve “higher education”, que en español es “educación superior” (OECD:2004)¹³.

Para la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la educación terciaria es el nivel o etapa de estudios posterior a la educación secundaria. Dichos estudios son cursados en diversas instituciones de educación terciaria tanto públicas como privadas que en conjunto vienen a conformar la red de instituciones sobre las cuales se apoya la producción de alta capacidad para el desarrollo de un país, en el que las universidades son una parte esencial de ese sistema de educación terciaria ya que son potentes agentes de cambio social; son instituciones esenciales en las sociedades y economías modernas basadas en el conocimiento. Son las universidades las que forman el personal que dirige las instituciones clave de la sociedad, las que crean nuevos conocimientos que después se convierten en aplicaciones y productos y las que preservan el patrimonio cultural y su diversidad.

En muchos países a partir de los años 90 este sector de educación terciaria se ha diversificado y han aparecido en el nuevas modalidades de competencias en el afán de responder a las necesidades cambiantes de la educación y la

¹²Véase para mayor detalle de definiciones de programas terciarios: *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries.*

¹³Traducido del OECD Thematic Review of Tertiary Education. Guidelines for Country Participation in the Review. 2004

formación, teniendo que adaptarse a una educación terciaria más dinámica adoptando modalidades más flexibles de organización y operación que trasciende las fronteras de la universidad tradicional como lo son: las universidades virtuales, las universidades de franquicias, las universidades corporativas y los intermediarios académicos. Las primeras surgen como resultado de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y son instituciones que ofrecen a los estudiantes una formación flexible independientemente de su localización geográfica, lo que en cierta medida proporciona ventajas como la impartición de educación que no requiere fuertes inversiones, pero al mismo tiempo ofrece desventajas ya que funcionan en un mercado mundial, fuera del contexto tradicional de las políticas que controla el sector nacional de educación superior y el aseguramiento de la calidad de la educación que se imparte. Son universidades de franquicias aquellas Instituciones que operan en nombre de universidades estadounidenses y británicas entre otras y son universidades corporativas las que pueden funcionar a través de su propia red de campus físicos como las de Disney, Toyota y Motorola, a manera de universidades virtuales como la de IBM, o mediante una Alianza con instituciones de educación terciaria ya existentes. Una de las universidades corporativas reconocida mediante evaluaciones de competitividad y que sido considerada como una de las más exitosas, es la Universidad de Motorola, la cual funciona con un presupuesto anual que representa casi el 4% de la nómina anual y administra 99 centros de aprendizaje y formación en veintiún países (Densford, 1999). Entre las universidades corporativas que se encuentran en México está la Universidad Virtual Liverpool, que surge en el año 2000 al crear su Instituto de Formación Liverpool, A.C. (IFL) como respuesta por elevar los niveles de escolaridad de su personal, mediante programas de educación formal y continua a través de modelos pedagógicos innovadores, los cuales también ha hecho extensivos a terceros. Por otra parte los intermediarios académicos, son compañías que construyen, alquilan y administran campus, producen software educativo de multimedia y ofrecen orientación con miras a satisfacer las necesidades de formación de clientes corporativos de distintos lugares del mundo, como la Electronic University Network fundada en 1984 con el objetivo de asistir a

colegios y universidades para alcanzar y enseñar a los estudiantes en línea, organización que centró su atención en la asistencia a los colegios y universidades para desarrollar, lanzar y administrar los programas de grado completo y los cursos requeridos en su "campus virtuales" en America Online. En 1998, la Red Electrónica de la Universidad pasó a ser parte de la Red de Pangea, que es una aventura conjunta con la Durand Communications Inc and Webb Interactive Services Inc. con el uso de la tecnología Web, Pangea ha desarrollado modelos plenamente interactivos para campus en línea, así como un completo servicio de apoyo: La Pangea Commons (Abeles:1998).

La Educación Terciaria contribuye mediante la formación de profesionales competentes y responsables para una sólida gestión de la economía y del sector público. Sus actividades académicas y de investigación proveen un apoyo crucial al Sistema Nacional de Innovación el cual permite que el conocimiento científico y tecnológico produzca mayores beneficios e impacte en las economías de los países ya que el solo hecho de invertir importantes sumas de dinero en el campo de la ciencia y de la tecnología no se refleja de manera significativa en la economía del país, tal y como diversos estudios lo han demostrado en países como Brasil e India entre otros y obedece a que el conocimiento científico y tecnológico produce sus mayores beneficios cuando se le utiliza como punto de un sistema complejo de instituciones y prácticas.

El Sistema Nacional de Innovación está conformado por una red compuesta por varios elementos: organizaciones productoras de conocimiento en el sistema de educación y capacitación; un marco macroeconómico y regulatorio apropiado que incluye políticas comerciales que afectan la difusión de tecnologías; compañías innovadoras y redes de empresas; infraestructuras de comunicación adecuadas y otros factores como el acceso a la base de conocimientos global, así como ciertas condiciones de mercado que favorezcan la innovación (Banco Mundial:1999).

Sin embargo, la manera tradicional en que la educación terciaria ha sido identificada en las convencionales estadísticas internacionales ha sido a través de cursos y programas, mas no de instituciones. La base internacional aceptada por las convencionales estadísticas de educación es la ISCED-97¹⁴

¹⁴ Para mayores detalles, consúltese OECD (2004).

(International Standard Classification of Education), que se traducen como CINE-97, siglas que significan Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, la cual distingue entre tres tipos de programas terciarios: el CINE 6, el CINE 5A y el CINE 5B.

El programa CINE 6 contempla programas de investigación avanzada, que generalmente requieren de una propuesta de tesis; programas que en la mayoría de los países tienen una duración teórica de tiempo completo de tres años, como por ejemplo un programa de doctorado, aunque puede llegar a ser de más años; el programa CINE 5A comprende a los programas basados en la teoría y de larga duración, con la intención de proveerse calificaciones suficientes para ganarse el ingreso dentro de los programas de investigación avanzada y profesiones con alto requerimiento de aptitudes. Se espera que al menos tengan normalmente tres años de duración, aunque existen ejemplos de programas de 5A que son de menos duración como los programas de transferencia de la universidad ofrecidos por los Community Colleges (Institutos de enseñanza superior) Canadienses y Estadounidenses; y por último el programa CINE 5B se refiere a programas que al igual que en CINE 5A requieren generalmente completar satisfactoriamente un requisito superior a secundaria o su equivalente para ingresar, pero que generalmente son más cortos, más prácticos, técnicos ó específicamente ocupacionales que los programas del CINE 5A. Los programas que corresponden a niveles inferiores al 5B ya no son de educación terciaria.

La mayoría de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos pasan por lo organizacional, por lo que el estudio de las organizaciones es fundamental para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas.

Las universidades son desde sus múltiples acepciones, tanto organizaciones como instituciones, en diversos grados de acuerdo a sus formas específicas de concreción aunadas a las formas particulares que asume la racionalidad instrumental, por lo que también las universidades como espacios organizacionales son estudiadas desde esta perspectiva para comprender desde la diversidad de sus tópicos su realidad organizacional (Montaño: 2001)

En el estudio que hace sobre la Universidad y Sociedad en América Latina, Brunner propone como punto de partida un esquema de análisis del cual el

investigador se ve obligado a preocuparse de la doble cara de la organización universitaria, una hacia adentro que la dota de su propia identidad y lógica de funcionamiento y otra hacia fuera como entidad históricamente situada en un contexto con el cual interactúa a través de relaciones de intercambio que nunca alcanzan un punto de equilibrio y hace mención a dos perspectivas de observación centrales para el estudio de las organizaciones universitarias: Una de ellas lo es el régimen de producción de conocimiento avanzado y de certificados y su subyacente división del trabajo y roles que a partir de ella se desarrollan; y la otra perspectiva es el régimen del poder y sus distribuciones que articulan tanto desde adentro como hacia fuera a las universidades acoplando sus intereses de diversas maneras con el Estado, la sociedad civil y el mercado. Asimismo, estudia los aspectos estructurales de la organización universitaria, así como sus dinámicas de cambio, de quedar atrapado en el viejo dilema de la sociología entre el sistema y los actores, o los enfoques del funcionalismo y el conflicto (Brunner:1987).

También se pueden estudiar a las organizaciones de educación terciaria recurriendo a la existencia de las metáforas, en la que es posible identificar tres de ellas: la mecánica, la mecánico-orgánica y la cultural en lo que respecta a sus procesos evaluativos ya que la evaluación está vinculada al proceso de industrialización de Estados Unidos y en particular al desarrollo de los conceptos de Taylor, relativo al manejo “científico” del trabajo (metáfora mecánica), lo cual indicaba su referencia exigencias de eficiencia del capital:

“... la necesidad de juntar toda esa masa de conocimiento tradicional y entonces registrarlo, tabularlo y, en muchos casos, finalmente reducirlo a leyes, reglas e incluso a fórmulas matemáticas...” (Taylor:1926).

Es con la escuela de las Relaciones Humanas que emerge la metáfora orgánica y la que incorpora el término cultura en su vocabulario, anticipándose por varios años a la cultura organizacional, pudiéndose observar además incipientemente la metáfora cultural (Barba y Solís:1997). La metáfora orgánica, bajo los auspicios de la adaptación, busca la adecuación de las estructuras organizacionales con las sociales: los arreglos estructurales internos, ligados al entorno dictan las pautas de comportamiento. En ambos

casos, es importante reconocerlo, se asume el contenido mecánico de la propuesta orgánica. Ejemplos innegables de ellos lo encontramos en los planteamientos tanto del movimiento de la burocracia, como del comportamiento y de la contingencia (Montaño:1993). La organización universitaria asume explícitamente la metáfora orgánica, en la cual se incorpora recientemente más de lleno a partir de los planteamientos de la excelencia universitaria, cuya propuesta se deriva directamente del traslado mecánico que se ha venido haciendo del modelo japonés (Montaño: 1988).

1.3.2 MITOS ASOCIADOS A LA CALIDAD ACADÉMICA.

Del juego de interacciones entre factores internos y externos de contenido económico y político surgen también culturas institucionales de los diferentes territorios y tribus académicas, las culturas de los diferentes grupos disciplinarios; culturas imbuidas por representaciones simbólicas que los actores académicos construyen de: sus roles y prácticas, sus lazos de pertenencia, sus relaciones entre pares y con el mundo externo, sus modos de concebir y juzgar la autoridad, describir su trabajo y apreciar la materia el conocimiento avanzado con que ellos se afanan diariamente, mismas que transmiten e intercambian a través de los discursos y las ideologías propias del campo académico, con sus reglas, ritos, leyendas y mitos (Becher: 2001)

En la educación prevalecen muchos mitos¹⁵. Dando respuesta a la pregunta ¿Tiene la educación superior sus propios mitos antifuncionales? y habiendo revisado entre 1985 y 1990 cerca de 2,600 libros, capítulos de libros, monografías, artículos periodísticos, reportes técnicos, memorias de conferencias e informes de investigación realizados en las dos décadas pasadas Pascarella y Terenzini (1992), describen los efectos que ejerce el

¹⁵ Idea que no es verdadera pero que es creída por muchas personas.

colegio en los estudiantes e identifican por lo menos cinco mitos acerca de la educación de pregrado en América, que son asumidos tanto por los académicos como por los administradores.

Entre los cinco mitos que señalan como aquellos que estructuran el cómo se piensan y se diseñan los programas educativos de pregrado y cuales pueden impedir el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en los colegios y universidades, según la evidencia encontrada se encuentran:

Mito 1. La relación que existe en el prestigio y la reputación de las instituciones refleja la calidad de la educación que en ellas se imparte.

Los autores sugieren de acuerdo a la evidencia que revisaron que la calidad real en la educación de pregrado reside más en el clima educativo y en lo que hace programáticamente, que en su dotación de recursos humanos, financieros y educativos; sin embargo esto no significa que los recursos sean irrelevantes, sino que para entender la calidad educativa se debe buscar más allá de las mediciones obvias y fáciles de la riqueza de una institución, de su disponibilidad de recursos y de su ventaja.

Mito 2. Los métodos tradicionales de instrucción proporcionan formas comprobadas y efectivas de enseñar a los estudiantes de pregrado.

Aunque la evidencia que revisaron es clara en cuanto a que el método de exposición/discusión en la instrucción no es ineficiente ya que la exposición oral es el método abrumadoramente elegido para enseñar a los estudiantes de pregrado en la mayor parte de las instituciones, también lo es en cuanto a que estos métodos convencionales no son tan efectivos como otros que se emplean con mucha menor frecuencia. Las investigaciones que realizaron indican: que el aprendizaje activo produce mayores logros en el contenido y en las habilidades académicas y apoyan claramente todo esfuerzo para emplear las diversas formas de “aprendizaje participativo”.

Pascarella y Terenzini citan a Pollio (1984) al afirmar que el método oral es el mayormente elegido en la enseñanza de pregrado. Tal afirmación se encuentra sustentada en uno de los estudios que revisaron donde encontraron que los maestros ocupaban cerca del 80% de su tiempo exponiendo verbalmente a los

alumnos, quienes mantenían la atención en lo que se estaba diciendo sólo el 50% del tiempo.

Mito 3. *Los buenos maestros son buenos investigadores.*

Los autores hacen mención a una de las críticas más frecuentes hoy en día en la educación de pregrado ya que los miembros del personal académico ocupan demasiado tiempo en la investigación a expensas de su actividad docente y la defensa más típica ante esta situación es que los académicos deben hacer investigación para ser buenos maestros y que además, los miembros del personal académico que son investigadores tienen más probabilidades de encontrarse en la *vanguardia* de sus correspondientes disciplinas y transmitir a los estudiantes su entusiasmo por el aprendizaje y que por supuesto los beneficios de la investigación sobre la instrucción se ve reflejada en las estructuras de recompensa de las plantas académicas.

Su estudio indica que, a lo sumo, la asociación entre el nivel de eficacia de la instrucción de pregrado y el de la productividad académica es pequeña, positiva y con correlaciones en el rango de 0.10 a 0.16.

En estudios realizados respecto a la relación entre la productividad o desempeño de los académicos y su eficiencia en la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes, Feldman (1987) al revisar más de cuarenta trabajos acerca de este tipo de relación encontró una correlación promedio de +0.12 entre ambas o como dicen Pascarella y Terenzini: relación en la que existe menos del 2% de variación en común y que significa que cerca del 98% de la variabilidad en las medidas de la eficiencia en la instrucción se debe a otra cosa y que no es debido a la productividad o desempeño en materia de investigación, que si bien la evidencia no apoya el argumento de “buen investigador igual a buen maestro” tampoco apoya el de “hacer investigación demerita el ser un maestro efectivo” y hasta que este mito se ponga a descansar la investigación sobre métodos de enseñanza efectivos seguirá siendo ignorada, las estructuras de recompensa seguirán sin ser examinadas, los buenos investigadores serán relegados a actividades de enseñanza marginalmente competente y a los buenos maestros que no hagan publicaciones se les seguirá negando la definitividad.

Mito 4. Los miembros del personal académico influyen en el aprendizaje de los estudiantes únicamente en el salón de clase.

Muchos estudios demuestran la gran influencia que los académicos ejercen sobre sus estudiantes dentro y fuera de las aulas, por lo que la *instrucción* debiera ser entendida de una manera más amplia, en la que se incluya la importante enseñanza que hacen los académicos tanto dentro como fuera de sus salones de clase. La investigación demuestra que una gran parte del impacto del colegio está determinado por la magnitud y contenido de las interacciones de los estudiantes con los principales agentes de socialización en la escuela tales como los miembros de la facultad y sus propios compañeros, pero más aún: la influencia educativa que los académicos ejercen se enriquece y se vuelve más significativa cuando sus contactos con los estudiantes va más allá del aula formal o sea, escenarios informales que no sean salones de clase.

Mito 5. Las experiencias académicas y las no académicas de los estudiantes constituyen áreas de influencia en el aprendizaje separadas y no relacionadas entre sí.

Los autores señalan que la mayor parte de los modelos teóricos sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de ningún modo sugieren y mucho menos garantizan que cualquier experiencia o tipo de experiencia aislada sea una determinante crucial de cambio para los alumnos. La revisión de la evidencia de estos autores indica que el impacto de algún tipo particular de experiencias en el colegio como por ejemplo, la especialidad académica, las interacciones con los miembros de la facultad, el vivir dentro o fuera del campus, así como las interacciones con sus compañeros tienden a ser menor que el efecto global neto de asistir versus no asistir al colegio. Esta misma evidencia sugiere que la mayoría de los cambios importantes que ocurren durante la carrera son probablemente el resultado acumulativo de un conjunto de experiencias interrelacionadas y que se apoyan entre sí, que tienen lugar dentro y fuera de las aulas, que se mantienen por un período largo de tiempo y que aunque el peso de la evidencia les indica que los lazos entre el compromiso y el cambio tienden a ser específicos, ellos señalan que el mayor

impacto puede derivarse del nivel total de compromiso del estudiante con el campus, especialmente cuando sus participaciones académicas, interpersonales y extra-curriculares se apoyan entre sí y son relevantes para un resultado educativo particular.

Pascarella y Terenzini citan a Hughes (2005) al señalar que a su vez el papel de la investigación en la academia ha sido desmitificado por cinco aseveraciones: la relación mutuamente benéfica entre investigación y docencia, la relación de la investigación y la academia es generalizable y estática, la erudición académica está separada de la investigación y la docencia, la supuesta superioridad del investigador como maestro y la investigación sobre la relación entre la investigación y la docencia es desinteresada.

Kohn (2007), en "The homework myth: why our kids get too much of a bad thing" hace referencia al "mito de la tarea" mediante el cual se cree que entre más tarea haga un niño es mayor su aprendizaje. El texto hace un análisis incisivo revelando cómo un conjunto de conceptos erróneos sobre el aprendizaje y un enfoque equivocado en competitividad ha dejado a nuestros hijos con menos tiempo libre y a nuestras familias con más conflicto. Uno de los señalamientos que se pueden encontrar en el texto está dado en cuanto a que no son los principios estadísticos los que proporcionan más bases. "La correlación no ocasiona la causa" y como ejemplo proporciona el siguiente: El número de paraguas llevados al lugar de trabajo en una mañana dada, tendrá una mayor correlación con la probabilidad de precipitación en la tarde, pero la presencia de los paraguas no va a hacer que llueva.

Statistical principles don't get much more basic than "correlation doesn't prove causation", and he gives the next example: The numbers of umbrellas brought to the workplace on a given morning, will be highly correlated with the probability of precipitation in the afternoon, but the presence of umbrellas didn't make it rain (Kohn: 2007).

También el trabajo de Quaid (1993) sobre la evaluación de puestos demuestra la manera en que los mitos existen en el funcionamiento organizacional permiten entre otros, instalar mecanismos de control y atribuir características a la realidad.

La autora explica en que forma una estrategia es fabricada para transformarse en la manera de hacer algo en forma natural.

Emilio Ribes Iñesta, Doctor en Filosofía, Maestro en Psicología Experimental y Doctor Honoris Causa por la Universidad Veracruzana aseguró que un gran problema que aqueja a la universidad mexicana es que en los últimos 35 o 40 años sus estrategias y dirección han sido diseñadas por un grupo aislado conformado por planeadores y administradores de la educación y la ciencia, quienes normalmente son economistas e ingenieros y en algunas ocasiones educadores; que existe una ausencia de participación por parte del núcleo duro de la universidad, que son los que generan el conocimiento y esto ha provocado que haya programas básicamente eficientistas, números terminales, cantidad de publicaciones y proyectos, e indicadores que no indican nada, que todos son falsos y que son armados a propósito para que encuadren. Que unos hacen como que apoyan a la universidad y otros hacen como que responden a los apoyos; que a la universidad lo que le falta es concentrarse en los criterios de la calidad de la educación no en términos de indicadores economicistas, ya que cada vez que hay una reforma educativa la gente se va por lo más fácil, que cada cuatro o seis años es lo mismo y que nada cambia y agrega diciendo que: “Esto no es un problema de voluntad de los que están a cargo de la administración, es un problema de la colectividad. No puede llegar un rector profeta, tiene que haber una masa crítica que comparta con el rector la necesidad del cambio; lamentablemente, en nuestras universidades no existe esa masa crítica”. Asimismo, Ribes dijo que no puede considerarse un aumento en la demanda de la educación si antes no se insiste en que la educación básica necesita una transformación, ya que “la universidad no puede convertirse en la prótesis de una mala primaria. Es real que a los jóvenes universitarios a veces hay que enseñarles a contar, leer y escribir, pero además que sepan escuchar, observar y hablar” (Espinosa, 2013).

Bonal (1998), afirma que la profesionalización del saber es fundamental para convertir a las instituciones sociales en eficientes.

CAPITULO 2. LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO ACADEMICO EN LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACION TERCIARIA.

El capítulo dos describe a la evaluación del desempeño académico en las organizaciones de educación terciaria, abarcando desde el contexto internacional y nacional hasta llegar al regional, en donde se ubica a la Universidad Veracruzana describiendo su Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), así como los rituales que tienen que llevar a cabo quienes participan en el programa.

La construcción social de la identidad es un hecho innegable al que nadie puede renunciar o excluirse, porque la necesidad de ser reconocido es algo inherente en el desarrollo de cada uno de los individuos. El reconocimiento al igual que los afectos es una parte de la construcción social de la identidad, por lo que las organizaciones de educación terciaria al igual que otras han desarrollado diversos sistemas basados en méritos para diferenciar los niveles salariales entre los docentes sobre la base de la excelencia de su trabajo, obteniendo fondos para recompensar dicha excelencia, los cuales pueden ser utilizados por las universidades públicas estatales y federales, así como los Institutos Tecnológicos para recompensar el buen desempeño de sus académicos de tiempo completo y en caso de disponer de fondos propios o estatales adicionales puede incluir a personal de tiempo parcial; programa en que la participación es voluntaria y que es por un periodo determinado por lo que el gobierno federal creó en 1992 el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, expidiendo la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) en 1994 los lineamientos generales para la operación del “programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media superior y superior”.

2.1 ANTECEDENTES.

La influencia de organismos internacionales tales como: el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el

Caribe (CEPAL) y el Instituto Internacional UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) entre otros, ha sido determinante para que la evaluación sea considerada elemento de calidad en el sistema educativo y como un medio para la obtención de recursos financieros.

Ante este contexto internacional de mayor competitividad y exigencia de niveles de calidad en sus procesos y productos a las Instituciones de Educación Superior (IES), el gobierno mexicano ha adoptado políticas de control, evaluación y acreditación desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) como la vía para alcanzar la calidad en sus procesos, productos y actores, condicionando la asignación presupuestal al cumplimiento de metas y la presentación de resultados académicos, por lo que a finales de los 80 surgen una serie de organismos públicos y privados encargados de la evaluación, el control y la diferenciación de las IES con base en sus niveles de calidad.

México ha promovido intensamente la evaluación como un mecanismo para incrementar la calidad de la educación en sus organizaciones educativas ya que a partir de 1989 se han incrementado las organizaciones encargados de los planes, los programas dedicadas a la aplicación de sistemas de evaluación institucional. Entre ellos se pueden enumerar: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI, 1984), la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA, 1989), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 1991), el Programa de Becas al Desempeño del Personal Académico, el Programa de Carrera Docente, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La planeación y programación de actividades implican un esquema de seguimiento permanente y la promoción de una cultura de evaluación; sin embargo, algunos autores coinciden al decir que no existe en nuestro país, una cultura de evaluación que nos permita conocer la situación real de las prácticas de evaluación en las organizaciones educativas, ni su impacto en el trabajo docente. Por una parte, la evaluación ha sido considerada como un elemento clave en la mejora del sistema educativo, tanto por los expertos como por la

comunidad educativa y por el otro, a nadie se le escapa que su formalización resulta muy compleja y problemática, por no decir “conflictiva”.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), definió a la evaluación como un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una determinada circunstancia educativa, analizarla y explicarla mediante información relevante (ANUIES:1984), asimismo, dice que la universidad moderna deberá ser comprendida a partir del reconocimiento de la operación de un nuevo dispositivo de ordenamiento institucional, basado en el concepto de *autonomía regulada* o “responsable” y que entre otros, este dispositivo es el que articula la evaluación (ANUIES:2000).

Los Programas Nacionales de Educación en México contienen las políticas, los objetivos, las líneas de acción y las metas correspondientes al tipo de educación superior, mismas que se encuentran establecidas en los Planes Nacionales de Desarrollo de México de los últimos años, los cuales señalan que una buena calidad implica evaluación y la conciben como un medio indispensable para la mejora continua, el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas; que es indispensable dar a conocer los resultados y utilizarlos para la toma de decisiones; y que el proceso de evaluación y sus resultados deben reconocerse como elementos valiosos que ayuden a las instituciones educativas a valorar sus logros y limitaciones y a definir y operar innovaciones que les permitan alcanzar niveles superiores de desarrollo y de consolidación.

En este contexto es que en todos los programas sexenales del sector educativo, *la calidad* ha sido su objetivo fundamental; como por ejemplo: el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 contiene como reto a la educación nacional afrontar tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo, mismos que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, *educación de calidad* y educación de vanguardia; asimismo, también uno de los tres objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece que la educación superior debe ser de *buena calidad* y como objetivo particular tiene el de "Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional".

Es a partir del Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME), establecido en 1989 que las políticas de financiamiento a las universidades se distinguen por dos elementos básicos: uno de ellos es el otorgar a las universidades un subsidio ordinario para garantizar su funcionamiento y el otro lo es, la asignación de recursos extraordinarios en función de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación (Ibarra: 1993).

Bajo esta perspectiva, a partir de 1990 se han establecido políticas nacionales entre las que se encuentran las orientadas a estimular la productividad del personal docente adscrito al Sistema Nacional de Educación Superior. Para tal fin el gobierno mexicano creó programas que son subsidiados con fondos del gobierno federal, los cuales están regulados por la Secretaría de Educación Pública; organización que ha estado analizando y evaluando los resultados obtenidos en los años de su operación para adecuar la normatividad de dichos programas a los tiempos actuales.

La “cultura” representa una caja de herramientas de la cual las personas seleccionan tanto fines institucionalizados como estrategias para obtenerlos (Swidler:1986); en este sentido las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, para dar cumplimiento a las políticas nacionales establecidas a partir de 1990, han desarrollado programas que pretenden contribuir a la conformación de una nueva cultura para la transformación del quehacer académico en la Universidad en la cual se reconozca e incentive al personal académico que muestre mayores grados de compromiso y mejores resultados en el desempeño de su trabajo y es en la evaluación de los programas que han implementado para tal fin, como aspiran a lograr la consolidación de su calidad académica.

Los estímulos al desempeño académico son un reconocimiento en el cual las organizaciones educativas han pretendido reflejar la calidad del trabajo de sus docentes y consisten en un pago adicional al salario, pero el problema no lo es tanto, el dar una definición de lo que es el estímulo al desempeño académico en sí, sino lo complejo y problemático es el tratar de definir qué se entiende por “calidad” en el trabajo docente ya que parece que es en función de esta definición que los criterios y normas han sido establecidos para otorgar los estímulos en las Organizaciones de Educación Terciaria; criterios de medición que han sido considerados como ciertos, pero que al mismo tiempo no han sido

cuestionados y que forman parte de la realidad organizacional de las universidades, al ser utilizados en la evaluación al desempeño académico como mecanismo para medir la calidad del proceso educativo, así como de la obtención de recursos, tal como lo demanda la arena global para poder permanecer en el mercado de la educación terciaria.

En las últimas dos décadas, la Universidad Veracruzana al igual que otras Instituciones de Educación Superior (IES) del país, ante el marco de un complejo y cambiante entorno social, económico y político que contribuyó al establecimiento de nuevas políticas públicas en el ramo de la educación superior, ha enfrentado nuevos retos así como la competencia internacional y la escasez de financiamiento, lo que provocó que las universidades públicas replantearan sus formas de organización académica.

Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior, al entregar reconocimientos a diferentes áreas académicas de la Universidad Veracruzana (UV) por la calidad de sus programas educativos afirmó:

La calidad de la educación da certeza a los grupos sociales sobre el importante papel que desempeñan las instituciones públicas en el país, por lo que se convierte en un incentivo para que los estudiantes cuenten con las mejores herramientas en el futuro y provee a los docentes de un mayor espíritu y orgullo institucional que promueve el arraigo y la superación, asimismo la calidad de la educación contribuye a mejorar la competitividad local y regional, así como a lograr una inserción ventajosa, tanto en la sociedad del conocimiento como en las cadenas de valor de la competitividad mundial.

A través de su Plan General de Desarrollo 2025, en el cual se puede apreciar la proyección de la Universidad Veracruzana para los próximos 11 años como una universidad líder; generadora del conocimiento, promotora de valores humanísticos; comprometida con el desarrollo sustentable regional y local, con una visión de respeto a la diversidad cultural, transparente en sus procesos de gestión y en la búsqueda constante de la calidad de sus servicios entre otros.

En esta dinámica y ante este marco de políticas internacionales y nacionales, la Universidad Veracruzana como universidad pública estatal se suma a la

adopción de estos procesos de evaluación permanente y sistemática de sus procesos programas y de sus actores, esto es, docentes, estudiantes y funcionarios.

En su primer informe de labores 2005-2006, el Rector Dr. Raúl Arias Lovillo hizo mención a las nuevas formas de organización académica más flexibles e integrales que la Universidad Veracruzana promueve que contemplan la necesaria vinculación docencia-investigación y favorecen el desarrollo de un quehacer académico diversificado y comprometido con el entorno.

Claude Lévi-Strauss, citado por Bourdieu (2004) observa que Marx enseñó que la ciencia social al igual que la física no se construye a partir de los datos de la sensibilidad, que el objetivo es construir un modelo, estudiar sus propiedades y las diferentes maneras en que reacciona en el laboratorio, para aplicar seguidamente esas observaciones a la interpretación de lo que sucede empíricamente, lo que me induce a querer comprender como las organizaciones de educación terciaria construyen mitos sobre la calidad de la educación a partir de la evaluación al desempeño docente, así como ¿cuál es la percepción que tienen los diferentes actores que intervienen en el proceso?

2.2 CONTEXTO INTERNACIONAL.

El desarrollo de la Calidad Total a nivel internacional ha dado origen a los modelos de excelencia en la gestión de la calidad para ser utilizados por las organizaciones como instrumento de autoevaluación de la misma; modelos de calidad que han pretendido guiar a las organizaciones en búsqueda de la mejora continua y una mayor competitividad.

Entre los Modelos de Gestión de la Calidad Total que se pueden considerar más difundidos en el ámbito internacional, en los cuales se puede encontrar los principios básicos de la Calidad Total - Excelencia y que tienen como característica común la de ser dinámicos pudiendo evolucionar y adaptarse a cambios ambientales organizacionales se encuentran los siguientes:

TABLA 2
MODELOS DE GESTION DE LA CALIDAD TOTAL

Modelo	Año de creación	Organización que lo gestiona
Deming	1951	JUSE (Japón)
Malcolm Baldrige	1987	Fundación para el Premio de Calidad Malcolm Baldrige (EEUU)
EFQM	1988	European Foundation Quality Management (EUROPA)

Fuente: Elaboración propia.

Modelo Deming

Se desarrolla en Japón en 1951 por la JUSE (Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros). Este modelo recoge la aplicación práctica de las teorías japonesas del Control Total de la Calidad (TQC) o del Control de la Calidad en toda la Empresa (TQWC), cuyo principal objetivo de la evaluación es, el comprobar que mediante la implantación del control de la calidad en toda la compañía, se hayan obtenido buenos resultados y cuyo enfoque básico está dado en la satisfacción del cliente y en el bienestar público.

Los criterios para la evaluación de la gestión de calidad en la organización son diez: 1) Políticas y objetivos, 2) Organización operativa, 3 Educación y su diseminación, 4) Flujo de información y su utilización, 5) Calidad de productos y procesos, 6) Estandarización, 7) Gestión y Control, 8) Garantía de calidad de funciones, sistemas y métodos, 9) Resultados y 10) Planes para el Futuro.

Modelo Malcolm Baldrige.

El Malcolm Baldrige National Quality Award fue creado por la Ley Pública 100-107, firmado como ley el 20 de Agosto de 1987 y es llamado así por Malcolm Baldrige, quien fungió como Secretario de Comercio de Estados Unidos desde 1981 hasta su muerte trágica en un accidente de rodeo en 1987, cuya excelente dirección gubernamental contribuyó a la mejora a largo plazo en la eficiencia y eficacia del gobierno.

El programa de este premio responde a los propósitos de la Ley Pública 100-107 de los Estados Unidos que permite la creación de una nueva sociedad colectiva público-privada. El soporte principal para el programa proviene de la fundación para el Malcolm Baldrige National Quality Award, establecido en 1988, la cual fue creada para promover el éxito del programa y tiene como objetivo principal crear reservas para dotar del premio permanentemente al programa. La fundación cuenta con el apoyo financiero de varias organizaciones a lo ancho de los Estados Unidos, en la cual líderes prominentes de organizaciones de los EE.UU. se desempeñan como fideicomisarios de la fundación para asegurar que los objetivos de la fundación sean consumados

El Departamento de Comercio de Estados Unidos es el responsable del programa nacional de calidad Baldrige y del premio. El Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (NIST) y la Agencia del departamento administrativo de tecnología dirige el programa Baldrige. NIST promueve el crecimiento económico de los EE.UU. trabajando con la industria para desarrollar y entregar las herramientas de medición de alta calidad, los datos y servicios necesarios para la nación. También participa asociado con un único sector particular de gobierno para acelerar el desarrollo de tecnologías de alto riesgo que prometen beneficios comerciales y económicos importantes. A través de una red de tecnología, centros de extensión y oficinas de campo sirven a cincuenta estados y Puerto Rico. NIST ayuda tanto a empresas de tamaño pequeño como mediano a acceder a la información y la experiencia que necesitan para mejorar su competitividad en el mercado mundial.

La Sociedad Estadounidense para la Calidad (ASQ) ayuda a administrar el programa del premio de conformidad con un contrato a NIST. ASQ está dedicada al desarrollo en curso, el progreso y la promoción de los conceptos de calidad, los principios y las técnicas. ASQ lucha por ser la autoridad líder y campeona reconocida mundialmente en todos los asuntos relacionados con la calidad. Asimismo, reconoce que la mejora continua de la calidad ayudará al posicionamiento favorable de bienes y servicios estadounidenses en el mercado internacional.

Los criterios de educación Baldrige han sido usados cada vez más por las organizaciones de educación de los Estados Unidos para mejorar su

rendimiento y han sido actualizados para adecuarlos al ambiente de educación actual para ayudar a las organizaciones a responder a los desafíos en curso: la necesidad de crear valor para estudiantes, grupos de presión y la organización; la apertura y la transparencia en el gobierno y la ética; así como los desafíos de la innovación rápida y la ventaja de la capitalización de su conocimiento. Los criterios de educación Baldrige para el desempeño excelente son sobre estudiantes excelentes y también son sobre organizaciones con alto desempeño e integridad y caracterizadas por un comportamiento ético tanto en sus estudiantes como en su cuerpo docente y administrativo. Fueron establecidos para ayudar a las organizaciones a responder a los desafíos actuales y abordan todas las complejidades de dar los resultados en el presente mientras se preparan eficazmente para el futuro. Los criterios 2005 han sido actualizados de acuerdo con las presiones específicas sobre los líderes inmediatos, la necesidad de lo organizacional, no sólo lo tecnológico, la innovación y los desafíos de la viabilidad a largo plazo y la sostenibilidad como una organización de alto desempeño. Tratan sobre el tema de la ejecución más directamente: ser ágil y seguir ejecutando con velocidad. ¿Cómo es que la organización mide éstos y otros desafíos educativos?

ASQ manifiesta que ya sea que la organización sea pequeña o grande, de cualquier manera está involucrada en la educación elemental, secundaria o en educación superior o tiene una sola instalación o sitios múltiples y sus criterios proveen un marco valioso para ayudar a las organizaciones a planear en un ambiente incierto, pudiendo usar los criterios para tasar el rendimiento sobre un rango amplio de indicadores clave tales como los resultados del aprendizaje del estudiante, los resultados de satisfacción de los estudiantes y de los asociados, los resultados presupuestarios y financieros, el rendimiento del cuerpo docente y el personal administrativo y los resultados operacionales; asimismo, consideran que los criterios de educación Baldrige pueden ayudar a las organizaciones para alinear sus recursos, mejorar la comunicación, la productividad y la eficacia, así como a conseguir los objetivos estratégicos.

Los criterios tienen como propósito el ser la base para las autoevaluaciones organizacionales, para producir premios y para dar retroalimentación a los participantes. Tienen tres roles importantes: ayudar a mejorar el desempeño de

prácticas organizacionales, las capacidades y los resultados, facilitar la comunicación y el compartimiento de mejores prácticas de información entre organizaciones de los EE.UU. de todos tipos y servir como una herramienta de trabajo para comprender y dirigir el desempeño, así como, para guiar la planificación organizacional y las oportunidades para aprender.

Los criterios están contruidos con el siguiente conjunto de valores centrales y conceptos que se interrelacionan: liderazgo visionario, educación centrada en el aprendizaje, aprendizaje organizacional y personal, valorar el personal docente y administrativo y a los socios, agilidad, enfoque sobre el futuro, dirigiendo para la innovación, dirección de hecho; responsabilidad social, enfoque sobre los resultados y creando valor y perspectiva de sistemas.

Estos valores y conceptos descritos son las creencias arraigadas y los comportamientos encontrados en organizaciones de alto rendimiento. Son el fundamento para integrar requisitos clave con resultados orientados a un marco que cree bases para la acción y la retroalimentación. A su vez, dichos valores centrales y conceptos están expresados en siete categorías: 1) Liderazgo, 2) Planificación estratégica, 3) Estudiantes, grupos de presión y enfoque de mercado, 4) Medición, análisis y conocimientos de dirección, 5) Enfoque del personal docente y administrativo, 6) Dirección del proceso y 7) Resultados de rendimiento organizacional. Estas siete categorías de criterios se encuentran subdivididas en diecinueve artículos. Cada uno de los artículos consiste en un área o más de discusión y está enfocado en un mayor requerimiento.

Modelo EFQM.

La European Foundation for Quality Management (EFQM), surge a raíz de que 14 líderes empresariales europeos se reunieron con Jaques Delors y firmaron una “carta de intención” para formar una fundación europeo dedicada a aumentar la competitividad de las empresas europeas. Posteriormente en Octubre de 1989 cuando los CEO/presidentes de sesenta y siete empresas europeas suscribieron su documento a la política y declararon su compromiso de lograr la visión y misión de la EFQM, fue fundada ésta, la cual es una

organización no lucrativa comprometida a apoyar a sus miembros en su camino hacia la excelencia.

La EFQM tiene como visión “un mundo en búsqueda de la excelencia sostenible” y como misión “Como una fundación europea, inspiramos a las organizaciones a lograr la excelencia sostenible involucrando a los líderes a aprender, compartir e innovar utilizando el modelo EFQM de excelencia”. La Fundación es la propietaria del modelo de excelencia introducido a principios de 1992 como la base para calificar a las organizaciones por el Premio Europeo a la Calidad, al cual convoca anualmente. Asimismo, es el centro de excelencia de organizaciones con interés global de todos tamaños y sectores, tanto públicos como privados, que van desde las pequeñas compañías hasta las grandes multinacionales. Decenas de miles de organizaciones dentro y fuera de Europa: empresas, colegios, universidades, instituciones sanitarias, cuerpos de seguridad y organismos de la administración la utilizan en la actualidad. Al año 2003 contaba con más de 800 miembros.

La EFQM define como organizaciones excelentes aquellas que “alcanzan y sostienen los niveles excepcionales de rendimiento que cumplen o superan las expectativas de todos sus actores, que pueden funcionar en diferentes ambientes, constituidas por diferentes grupos de interés y son de todas formas y tamaños, pero lo que comparten es una mentalidad común basada en una serie de atributos y métodos de trabajo que es lo que las separan de la multitud”.

El modelo sostiene que los conceptos fundamentales de excelencia delinean las bases para lograr la excelencia sostenible de cualquier organización y pueden ser utilizados como la base para describir los atributos de una cultura organizacional excelente, además de que sirven también como un lenguaje común para la alta gerencia.

El modelo asume ocho conceptos: 1) Agregar valor para los clientes, 2) Creación de un futuro sostenible, 3) Desarrollo de capacidad organizacional, 4) Aprovechamiento de la creatividad e innovación, 5) Líderes con visión, inspiración e integridad, 6) Gestionar con agilidad, 7) Logros a través del talento de las personas y 8) Mantener resultados sobresalientes, de esta manera la EFQM, reconoce que la excelencia en todos los aspectos del rendimiento de una organización estriba en los resultados excelentes con respecto al rendimiento de

la organización, a los clientes, a las personas y a la sociedad, logrados a través del liderazgo, el cual es el que dirige e impulsa la política y estrategia y que está dado a través de las personas de la organización, las alianzas y recursos así como los procesos.

Los conceptos han sido identificados a través de un riguroso proceso que incluyó benchmarking a nivel mundial, buscando nuevas tendencias de gestión ampliamente y por último pero no menos importante, una serie de entrevistas con altos ejecutivos de una muestra representativa de las industrias que operan en toda Europa. Cada uno de los conceptos es importante por derecho propio, pero su beneficio máximo se alcanza cuando una organización puede integrarlos a su cultura. Estos conceptos fundamentales de excelencia constituyen la base de los criterios del modelo EFQM de excelencia, el cual es un modelo no normativo, basado en la autoevaluación, así como en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los nueve criterios de los que consta el modelo; criterios que abarcan todas las áreas del funcionamiento de la organización, así como del conjunto de reglas para evaluar el comportamiento de la organización, que están basadas en la llamada "LOGIC RADAR", traducido como "LÓGICA REDER" (Figura 1) donde se puede apreciar que la:

R.- indica los resultados (lo que la organización consigue).

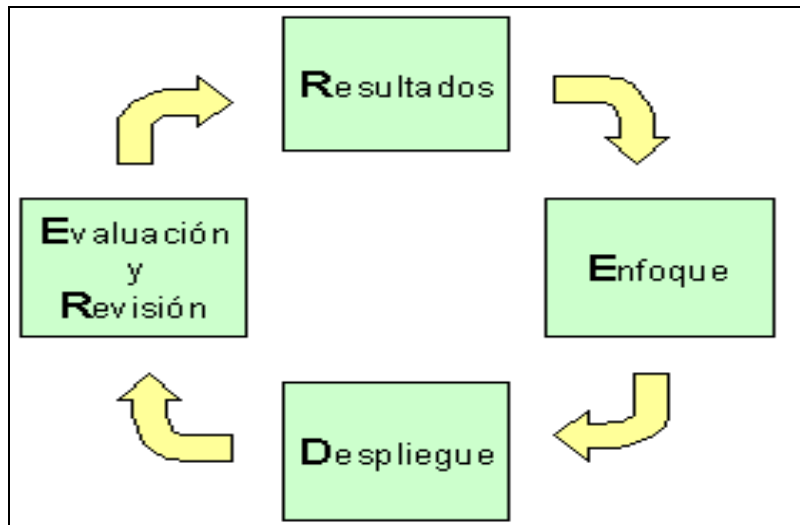
E.- indica el enfoque (lo que la organización piensa hacer y las razones para ello).

D.- indica el despliegue (lo que la organización realiza para poner en práctica el enfoque).

E.- indica la evaluación (lo que hace la evaluación para evaluar).

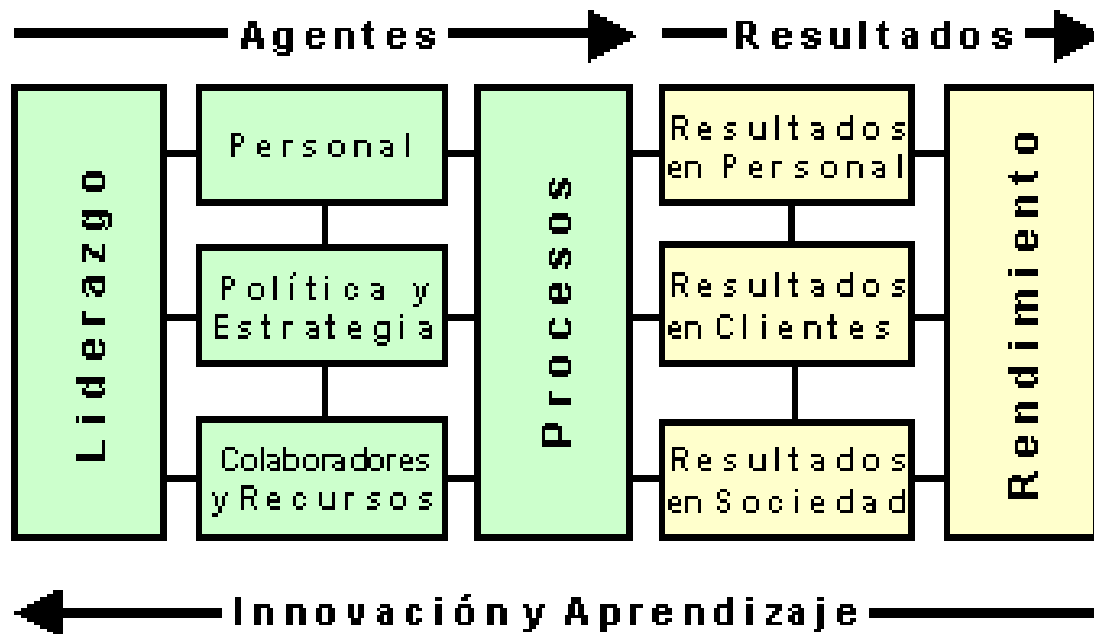
R.- indica revisión (lo que hace la organización para su revisión).

FIGURA 1
Lógica REDER



Los nueve criterios del Modelo están divididos en dos grupos, tal y como se pueden observar en la figura 2: los primeros son los *Agentes* y son cinco, los cuales tratan sobre aspectos del sistema de gestión de la organización y causa de los resultados o sea lo que la organización hace, por lo que deberán estar sistemáticamente desplegados e implementados en las operaciones de la organización y los segundos son los *Resultados*, que son causados por los enfoques de los Agentes y abarcan todas las áreas relevantes, representan lo que la organización consigue para cada uno de sus actores (clientes, empleados, Sociedad e Inversores), éstos deberán mostrar tendencias positivas.

FIGURA 2
Mapa de los criterios del modelo EFQM



Fuente: <http://www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm#documentos>

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria en España establece la evaluación de la docencia, la investigación y los servicios. La Guía que utiliza es el modelo europeo de excelencia (EFQM), estableciendo la metodología a seguir para la realización de la evaluación.

La homogeneización de los sistemas de educación superior a raíz de la Globalización ha sido determinante para el uso de modelos de evaluación al desempeño docente, debido a que son sistemas en los que existen asignación de fondos por parte de los gobiernos centrales, competitividad entre las instituciones por financiamiento gubernamental, involucramiento de los estudiantes en la financiación de los costos de educación a nivel universitario y una mayor rendición de cuentas, por mencionar algunos. La adopción mundial del modelo estadounidense de educación superior ha tenido mucha influencia en la modernización de los sistemas de educación superior asiáticos, así como en Latinoamérica (García: 2004).

Actualmente y tal como lo recomienda la UNESCO, el ámbito de la evaluación se extiende más allá de los alumnos y comprende la intervención educativa, el

currículum, los centros educativos, etc. Siendo el docente uno de los ejes sobre los que gravita la “calidad de la educación”, evaluar su tarea es actualmente uno de los elementos sobre los que gira la evaluación general del sistema educativo; por lo que es indispensable distinguir los ámbitos de la evaluación del desempeño docente de otras formas de evaluar la calidad de la educación tales como la evaluación de los aprendizajes de los alumnos o la evaluación de las instituciones educativas entre otras.

Durante el "Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente" celebrado del 23 al 25 de mayo del 2000 en la Ciudad de México, en el marco del Proyecto Apoyo a la Implementación de las Reformas en el Aula del Programa Desarrollo Escolar, se presentaron experiencias y propuestas relacionadas con la naturaleza, los objetivos y las estrategias de evaluación del desempeño de los educadores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, utilizando una metodología centrada en el análisis de tres preguntas macro: ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo evaluar el desempeño del docente?.

Entre los acuerdos que sostuvieron los ahí presentes se encuentra el siguiente: la evaluación de los docentes mejora la calidad de la educación si es capaz de asegurar o al menos promover que los docentes sean capaces de lograr que los alumnos aprendan; pero como el aprendizaje de los alumnos depende de múltiples factores, la evaluación de los docentes no puede basarse en este único factor. Al mismo tiempo, si se amplían los factores para evaluar el desempeño más allá del propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes, entonces ésta puede servir para otros fines. Si se acepta que el desempeño docente es una variable susceptible de ser aislada habría que identificar cómo ésta afecta la calidad educativa para saber qué interesa mejorar del desempeño docente y qué de esto es posible por la vía de una evaluación formativa que dé lugar a acuerdos y compromisos de mejoramiento docente. Del mismo modo es necesario identificar ¿cómo? y ¿cuánto? influyen otros factores o dimensiones de la gestión escolar a objeto de ponderar este peso específico en la evaluación del desempeño, puesto que sin perjuicio de aceptar que el núcleo de la calidad educativa está en las relaciones pedagógicas que

se establecen entre profesor y alumno, se sabe que son necesarias ciertas condiciones institucionales mínimas para que la gestión docente sea efectiva (desarrollo profesional en conjunto con sus pares, altas expectativas y liderazgo del director y un clima laboral favorable, entre otros).

2.3 LA EDUCACION TERCIARIA EN MEXICO Y LA CALIDAD EDUCATIVA.

La Educación Superior en México es aquella que se imparte luego de obtener el certificado de educación media superior (bachillerato o equivalente) y consiste de educación normal, tecnológica y universitaria, incluyendo carreras profesionales cortas y periodos de estudio que llevan a un grado de licenciatura, maestría o doctorado, así como cursos de actualización y especialización¹⁶, por lo que el Sistema de Educación Superior en México es grande, complicado y heterogéneo. Este hecho es claro en la diversidad de sus elementos, el número y el tamaño de sus instituciones y las características, el perfil y la distribución de su cuerpo docente.

De acuerdo al Reporte Temático de México a la OCDE elaborado por la Secretaría de Educación Pública sobre la Educación Superior en México en Noviembre de 2006, el Sistema de Educación Superior en México consta de 1,892 instituciones con tipologías diferentes, de las cuales 713 son públicas y 1,179 privadas. En sus instalaciones se contaron a 2.538,256 estudiantes durante el año académico 2004-2005, en las cuales 1.707,434 (67.3%) estudiaron en instituciones públicas y 830,822 (33.7%) en Instituciones privadas. Del total de los estudiantes: 2.384,858 realizaron sus estudios en programas de escuelas tradicionales y el resto de los estudiantes 153,398 lo hicieron en ambientes abiertos o mixtos. De ellos 50.9 % eran mujeres y 49.1 % hombres. El sistema ofrece programas de estudio Tipo 5B2, 5A3, 5A4, 5A y 6, de acuerdo con la ISCED que es la norma internacional de la UNESCO.

¹⁶ Ley para la Coordinación de la Educación Superior del 29 de diciembre de 1978

Los programas de estudio que implican la asistencia total son generalmente rígidos y representan la mayor parte del entrenamiento del estudiante.

Durante el año académico 2004-2005 fueron inscritos 83,404 estudiantes (3.3%) en programas de estudio de nivel 5B2. En programas de nivel 5A4 se inscribieron 2.288,259 (90.2%) y 166,503 (6.5%) en programas de nivel 6, que son los de estudios de posgrado. Los estudiantes mostraron su preferencia para conocimientos en Áreas como las Ciencias Sociales y Administrativas (43.2%), la Ingeniería y la Tecnología (28.7%) y la Educación y las Humanidades (15.2%), de ahí se encuentran las Ciencias de la Salud en cuarto lugar (8.7%) mientras que las matrículas en Ciencias Naturales y Agrícolas fueron las menos populares (2.1% cada una). En ese mismo ciclo escolar 2004-2005, las instituciones de educación superior informaron haber empleado a 248,782 profesores, 62% en las instituciones públicas (38.5 % con empleo de tiempo completo, 7.5% trabajaban medio tiempo o tres cuartos y 54 % lo hacían por horas), 38% en las instituciones particulares (10.2% tenían un empleo de tiempo completo, 5.9% trabajaban medio tiempo o tres cuartos y 83.9 % lo hacían por horas), que equivale a un incremento del 85% en el ciclo 1994-1995, periodo en el cual fueron empleados un total de 134,357 profesores, incremento que se correlaciona adecuadamente con el aumento de casi un 79 % en la matrícula estudiantil en ese ciclo escolar.

La tipología que a continuación se presenta contiene una nota que menciona que 19 Instituciones privadas no pudieron ser clasificadas bajo esta tipología y que asimismo las escuelas normales no están incluidas.

TABLA 3
Tipología de Instituciones de Educación Superior

Tipo	Descripción	Pública	Privada
I	Instituciones de Educación Superior con actividades como transmisión de conocimientos y aplicación que ofrecen exclusivamente programas de estudio de nivel CINE 5B2	61	9
II	Instituciones de Educación Superior cuyas actividades primarias consisten en transmitir conocimiento, que ofrecen principal o exclusivamente programas de estudio de nivel CINE 5A4.	208	636
III	Instituciones de Educación Superior cuyas actividades primarias consisten en transmitir conocimiento, que ofrecen programas de estudio de nivel CINE 5A4 y 5A.	65	288
IV	Instituciones de Educación Superior con actividades relacionadas con la transmisión, generación y la aplicación innovadora del conocimiento que ofrecen programas de estudio de nivel 5A4 y estudios de postgrado (principalmente 5A y algunos programas de estudio de nivel 6).	45	17
V	Instituciones de Educación Superior con actividades relacionadas con la transmisión, generación y la aplicación innovadora del conocimiento que ofrecen programas de estudio de nivel 5A4 y estudios de postgrado (programas de estudio de nivel 5A y 6).	52	23
VI	Instituciones de Educación Superior con actividades relacionadas con la generación y la aplicación innovadora del conocimiento que ofrecen casi exclusivamente programas de estudio de nivel 5A y 6	33	3
	TOTAL	464	976

Fuente: Reporte Temático de México a la OCDE sobre la educación superior (SEP:2006).

El Marco legal de la Educación Superior está conformado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley de Planeación de la Administración Pública Federal, el Plan Nacional de Desarrollo (PND), así como los diversos programas sectoriales derivados de él como lo es el Programa Nacional de Educación (PRONAE), la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, las leyes orgánicas de las Universidades Públicas Autónomas y No-autónomas, los Acuerdos de la SEP números 93, 243, 279, 286 y 328 y los acuerdos de Coordinación, Operación y Asistencia Financiera entre la

Federación, los Estados y las Instituciones, la Ley Federal del Trabajo respecto a las relaciones laborales que en ellas existen, entre otras.

El sistema de educación superior en México¹⁷ se compone de 11 subsistemas diferentes en tamaño, naturaleza y composición: Universidades Públicas Federales, Universidades Públicas Estatales, Institutos Tecnológicos Públicos, Universidades Tecnológicas Públicas, Universidades Politécnicas Públicas, Universidades Interculturales Públicas, Escuelas Normales Públicas y Privadas, Instituciones particulares (Universidades, Institutos, Centros y Academias), Centros de Investigación Públicos y otras Instituciones Públicas Autónomas y No-autónomas no incluidas en los subsistemas previos.

A continuación se muestran los datos proporcionados por el Country Background Report (CBR), proyecto elaborado por la OCDE en cuanto a la Revisión Temática sobre la Educación Terciaria, mismo que contempló dos enfoques o líneas las cuales se complementaban: un Informe analítico y un Análisis de país. De los veinticuatro países que colaboraron en este proyecto, trece de ellos optaron por participar en un Análisis de país y entre ellos se encontraba México, para lo cual contaron con la participación de equipos externos que analizaron las políticas de educación terciaria, por lo que recibió una visita a finales de Marzo de 2006, encontrándose entre los participantes a un miembro del Secretariado de la OCDE y académicos y diseñadores de políticas de Alemania, Brasil, Chile y Venezuela.

¹⁷ Secretaria de Educación Pública, 2006.

TABLA 4
El Sistema de Educación Superior en México
Número de instituciones y estudiantes por subsistema (2005)

SUBSISTEMA	No. DE INSTITUCIONES	%	MATRÍCULA	%
Universidades públicas federales	4	0.2	307.778	12.1
Universidades públicas estatales	46	2.4	784.917	31.0
Institutos tecnológicos públicos	211	11.2	325.081	12.8
Universidades tecnológicas públicas	60	3.2	62.726	2.5
Universidades politécnicas públicas	18	1.0	5.190	0.2
Universidades interculturales públicas	4	0.2	1.281	0.05
Instituciones públicas de enseñanza de la educación	249	13.2	92.041	3.6
Instituciones particulares (universidades, institutos, centros y academias)	995	52.6	776.555	30.6
Instituciones particulares de enseñanza de la educación	184	9.7	54.267	2.1
Centros públicos de investigación	27	1.4	2.801	0.11
Otras instituciones públicas	94	5	124.609	4.9
TOTAL	1.892	100.1	2.538.256	100

Fuente: CBR (Country Background Report). Secretaría de Educación Pública, 2006

En general, 27.7 % de los estudiantes tienen entre 17 y 19 años, 62 % entre 20 y 24 años y 10.3% son de 25 o más. La mayoría de los estudiantes son solteros (94.6%) y el 31.8 % trabajan y estudian al mismo tiempo. La mitad del cohorte estudiante es la primera generación en sus familias que acceden a Educación Superior.

Las Instituciones públicas reportaron 154,205 profesores durante el año académico 2004-2005, mientras que escuelas privadas reportaron 94,577 profesores. El subsistema público reportó 59,409 profesores de tiempo completo (38.5 %), 11,537 de tiempo parcial (tres cuartos y medio tiempo) (7.5 %) y 83,259 profesores contratados por hora (54 %). Por otro lado, el subsistema privado reportó 9,609 profesores de tiempo completo (10.2 %), 5,580 de tres - cuartos y medio tiempo (5.9 %) y 79,388 (83.9 %) contratados por hora.

La OCDE señala en su reporte 2006 sobre el Panorama de la Educación que las personas alrededor del mundo están terminando sus estudios universitarios y otras formas de educación terciaria como nunca antes se había dado, pero que el progreso ha sido desigual a través de los países y algunos se han atrasado considerablemente, por lo que han cedido potencialmente su habilidad futura para mantener su progreso económico y social”.

Asimismo la OCDE señala en sus últimos reportes que en casi todos los países pertenecientes a su Organización, durante la década pasada éstos han registrado un incremento en los niveles educativos de sus ciudadanos y que incluso en algunos de ellos, el aumento ha sido espectacular, que la matrícula en la educación terciaria, la cual comprende la instrucción universitaria y los programas vocacionales de nivel avanzado, creció entre 1995 y 2002¹⁸ más del 50% en Corea, Grecia, Hungría, Islandia, Polonia y la República Checa, en México un 30% (aunque menciona que este incremento se dio a partir de una base muy baja), más del 20% en Australia, España, Finlandia, Irlanda, Portugal, el Reino Unido y Suecia y los únicos países en los que no se observaron incrementos fueron Alemania, Austria y Francia principalmente, debido a que el aumento de la matrícula no logró compensar el descenso demográfico en dichos países.

En su Informe sobre el Panorama de la Educación 2004, la OCDE subraya los bajos logros educativos a nivel universitario que en México existen, al ubicarse en un 5% entre las personas de 25 a 34 años de edad y en un 2% para las personas de 55 a 64 años de edad y nos compara con algunos países que aunque en el pasado también contaban con una base baja, a la fecha del Informe habían mostrado aumentos mucho más notorios que México en el terreno de la educación terciaria similar y pone de ejemplo a Corea, país que hace una generación dice OCDE, entre las personas de 55 a 64 años de edad contaba con una tasa de logro educativo de sólo 8%, mientras que en la actualidad alcanza 26% para las personas entre 25 y 34 años de edad, situación que le ha permitido a Corea posicionarse del lugar 4, de un lugar 22 entre 30 países de la OCDE que ocupaba hace una generación, mientras que México ha permanecido en el lugar número 30. Asimismo en esa generación

¹⁸ Panorama de la Educación en México, OCDE: 2004

pasada existían otros países que habían mostrado avances substanciales de mejora, tales como España (13 posiciones), Bélgica, Grecia y Japón (6 posiciones).

Asimismo, en ese Informe sobre el Panorama de la Educación 2004, la OCDE también señala que la brecha que existe en México entre el gasto que realiza entre un estudiante de educación superior y uno de educación primaria es la más grande dentro de los países de la OCDE, a pesar de la importante inversión en educación que México ha realizado (24% del gasto público invertido en educación), que lo sitúa entre los países de la OCDE con el porcentaje más alto y casi el doble del porcentaje promedio (12.7%) de la OCDE. De 1995 al 2001 el gasto en educación en la educación terciaria se incrementó en un 22%, pero la matrícula en la educación terciaria creció en un 36%, por lo que el gasto por estudiante en educación superior se vio disminuido en un 10%. En el nivel superior el gasto por estudiante que es de \$4,341 dólares americanos es menor a la mitad del promedio de la OCDE que es de \$10,052 dólares americanos y a pesar de que un estudiante del nivel superior se encuentran mejor que un estudiante de primaria y de secundaria, el gasto por estudiante de nivel superior tomando en cuenta el tiempo promedio en que se realizan estos estudios en México serían de \$14,858 dólares americanos, que es menor a la cantidad que un estudiante se gasta en dólares americanos en un solo año en Suecia (\$15,188), Suiza (\$20,230) y Estados Unidos (\$22,234).

TABLA 5

Matrícula total en Educación Superior (miles de alumnos)

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Normal	215.5	200.9	184.1	166.9	155.5	146.3	141.8
Licenciatura	1,629.2	1,718.0	1,830.5	1,931.6	2,023.6	2,087.7	2,147.0
Posgrado	118.1	128.9	132.5	138.3	143.6	150.9	156.8
Total Nacional	1,962.8	2,047.9	2,147.1	2,236.8	2,322.8	2,384.9	2,445.6

Fuente: V Informe de Gobierno (2004).

México es uno de los 8 países de la OCDE dónde el gasto en educación ha crecido más rápido que el PIB per cápita (el gasto en educación como porcentaje del PIB en México estuvo por primera vez en 5.9% por encima del promedio de la OCDE que es de 5.6%).

En México, la mayor parte del gasto en educación está en el gasto corriente y la mayor parte del gasto corriente en los niveles de primaria y secundaria se destina al pago de empleados, (al nivel primaria le queda solo un 6.4% para otro tipo de gasto corriente, como materiales didáctico, mientras que la OCDE tiene un promedio de 19.3%), aunque esta situación no lo es tanto para el nivel superior. En los niveles de educación primaria y secundaria menos del 2.8% del gasto se emplea para gasto de capital, lo que reduce la mejora de la infraestructura educativa ya que señala que el promedio de la OCDE es de 8.4%, situación que es similar en el nivel superior, donde sólo el 4.3% está destinado al gasto de capital, comparado con un promedio de la OCDE de 11.5%

En su Informe sobre el Panorama de la Educación en México del 2006, la OCDE menciona que si bien México aumentó su inscripción en la educación terciaria a un 52%, a pesar de estos aumentos, todavía la asistencia a la universidad en México es del 16% entre los 25 y 34 años de edad y del 8% entre los 55 y 64 años de edad, situación que lo ubica dentro de los niveles más bajos en la OCDE, más sin embargo, a diferencia de lo que sucede en la educación secundaria, México ha logrado aumentar su posición relativa, entre los países de la OCDE, ligeramente, del nivel 26 entre los 55 y 64 años de edad para ubicarse en el nivel 24 entre los 25 y 34 años de edad.

En la mayoría de los países de la OCDE, el índice de empleo sube con el nivel del logro educativo. En México, el logro en la educación terciaria se asocia con un aumento de 17 puntos porcentuales en la tasa del empleo (de 65 a 82%). (P Al igual que en los demás niveles educativos, el bajo salario base en el personal académico en las instituciones de educación terciaria también está presente, mismo que normalmente está conformado por tres elementos: el salario base, un componente basado en méritos (el cual es voluntario) y un complemento en caso de ser miembro del Sistema Nacional de

Investigadores (SNI), aunque también para este sistema solo serán elegibles personal académico de tiempo completo.

Es el personal académico de tiempo parcial el que constituye la mayoría en este tipo de instituciones y el que recibe el menor pago por cada asignatura que imparte. Esta problemática en el bajo salario base ha generado una *vieja* plantilla de personal académico ya en edad de jubilarse pero que no lo hace debido a que al encontrarse vinculadas las prestaciones de jubilación generalmente con el salario base únicamente, su resultado está dado en pocos incentivos para retirarse.

En México, la evaluación educativa la cual supone el conocimiento de la realidad a evaluar con el objetivo de promover cambios optimizantes contempla dos problemas fundamentales: no se utiliza para informar a los tomadores de decisiones en materia evaluativa; y no se da a conocer, por lo que no se ha desarrollado una cultura de la evaluación que conduzca a la exigencia y a la auto exigencia y que genere la necesidad de rendir cuentas a la sociedad en lo referente a la calidad de las Instituciones educativas.

Para combatir estos dos problemas fue constituido el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en este sentido avanza hacia la construcción del Sistema de Indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México, el que aseguran tendrá dos objetivos: construir un sistema común de indicadores para todas las instituciones de educación superior del país cuya aplicación permita establecer comparaciones entre instituciones, zonas geográficas y entre México y otros países; y contar con un instrumento que dé a conocer de forma precisa y actualizada el estado que guarda la educación superior en cada momento determinado y permita orientar tanto el diseño de políticas concretas por parte de los gobiernos estatal y federal, así como la labor efectuada por los gestores de las instituciones educativas.

Asimismo la ANUIES señala que, el sistema de indicadores cumplirá con cuatro funciones: permitirá la elaboración de diagnósticos transversales o sincrónicos sobre la situación de la educación superior en un momento dado; hará posible la observación en el tiempo del comportamiento de las variables relevantes, de

forma que puedan construirse diagnósticos longitudinales sobre el mismo; permitirá análisis prospectivos para identificar problemáticas y necesidades futuras esenciales en relación con los recursos esperables y servirá como instrumento analítico-empírico para identificar las potencialidades que se deberían aprovechar y, en su caso, para orientar líneas de acción, una vez que se vayan elaborando los diagnósticos pertinentes sobre el estado y la dinámica de la educación superior en el país.

Al mismo tiempo, la ANUIES señala que es impostergable la realización de esfuerzos conjuntos para que las Instituciones de Educación Superior cuenten con información oportuna que permita mejorar los procesos de gestión de sus funciones así como el diseño de programas de mejoramiento en la calidad de los servicios que ofrecen, debiendo aspirar a tener un sistema de información confiable en corto plazo que carezca de imprecisiones conceptuales y metodológicas, que tenga procedimientos de medición y análisis estandarizados y reproducibles y que sea oportuno; en resumen que oriente el diseño de políticas educativas y de estrategias institucionales y se constituya en un insumo insustituible para los diferentes usuarios potenciales.

Por otra parte, un nuevo estudio elaborado por el Banco Mundial en Marzo del 2006 y dado a conocer a través del comunicado de prensa N° 2007/011/MEX “Haciendo más efectiva la educación a través de la compensación por desventajas, la introducción de la autonomía escolar y el fortalecimiento de la rendición de cuentas”, señala que si bien en las pasadas dos décadas México ha conseguido avances substanciales en el incremento a la educación aún persisten brechas en la inscripción y en los resultados del aprendizaje. Mientras que el acceso a la educación para todas las poblaciones en desventaja se ha incrementado gracias a las transferencias monetarias condicionadas, la calidad de la educación no ha logrado el ritmo de crecimiento de la matrícula. El texto sugiere que se incrementa la rendición de cuentas a través de la realización de más evaluaciones de aprendizaje a los estudiantes a nivel estatal y de la experimentación con el desarrollo de toma de decisiones a nivel local, pero que pese a los avances que se han logrado, existe igualmente la necesidad de promover la autonomía, la rendición de cuentas y la evaluación del sistema de educación en el país.

El Banco Mundial afirma en este estudio de que existen pruebas acerca de que el uso de las valoraciones, el benchmarking, los sistemas de rendición de cuentas y las evaluaciones que incrementan la rendición de cuentas en el nivel de la escuela pueden mejorar los resultados, asimismo, señalan que esto significa que el diseño de sistemas y procedimientos es importante ya que los buenos sistemas de información ayudan a dirigir las expectativas del público sobre la educación y permite a las autoridades formular las políticas a seguir para dirigir el sistema de educación y que sería imposible de hacerlo eficazmente sin la medición correcta, por lo que existe una necesidad de control y evaluación, debiendo poner los datos al día y hacerlos accesibles al público.

El nuevo análisis para este estudio ha mostrado que los estados con los mejores registros académicos diseminan los resultados de sus valoraciones a nivel estatal a las escuelas y se retroalimentan con ellos, usándolos luego en el diseño de intervenciones, por lo tanto, los sistemas de rendición de cuentas parecen tener un impacto fuerte, seguro e importante sobre los resultados académicos. Lo anterior confirma la importancia que los modelos de evaluación deben tener como elemento indispensable en las políticas para medir el sistema educativo de un país.

Ante esta cultura globalizadora de la “calidad” los gobiernos han implementado sus políticas educativas e internalizado el concepto de “calidad” en vías de lograr mayores recursos y poder situarse en el marco de la competitividad con respecto a los demás países desarrollados.

La política educativa en nuestro país está expresada en un plan de ejecución o programa sectorial, el cual se compone de objetivos particulares y específicos, líneas de acción y programas; que son las actividades realizadas por las diferentes áreas y dependencias que conforman la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La calidad como política educativa, requiere tres puntos de atención: el primero de ellos asocia factores al logro de la calidad (profesores, contenidos, métodos y materiales de enseñanza) que generen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos y en consecuencia de la calidad de la educación cuando se mantiene una mejora, adecuación o actualización al logro de la calidad. El

segundo punto de atención depende de la noción multidimensional de la calidad: la pertinencia de un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los estudiantes y a las necesidades de la sociedad; la eficacia interna y externa como condición que logra que más personas lleguen a la escuela y que permanezcan en ella hasta el final del trayecto previsto, así como, de que egresen cuando hayan alcanzado los objetivos; el impacto del aprendizaje alcanzado por los alumnos y su utilización para mejorar su desempeño como adultos; la eficiencia con la posesión y uso de recursos humanos y materiales suficientes utilizados de la mejor manera posible y la equidad como forma de ofrecer tratos iguales a quienes no son iguales, todas las condiciones necesarias para que los objetivos educativos puedan ser alcanzados por el mayor número de personas. Un tercer punto de atención lo es la gestión de la calidad dentro de los espacios educativos, que trata de los procesos que intervienen en el funcionamiento administrativo como una cadena de eficiencia que permite detectar áreas de mejora y que dan respuesta a necesidades específicas.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE 2001-2006), tuvo como finalidad asegurar que los diferentes actores se movieran en la misma dirección y contribuyeran con sus actividades y resultados a lograr los grandes objetivos de la política educativa y contiene tres objetivos estratégicos que articulan y orientan los diferentes proyectos y programas que conforman el sistema educativo mexicano. El primero de ellos es avanzar hacia la *equidad* en educación, el segundo objetivo es proporcionar una educación de *calidad* adecuada a las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la *gestión* institucional y la participación social en la educación; ejes articuladores que tienen su sustento en la Ley General de Educación y las funciones y competencias que otorga a la SEP la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.

El ProNaE 2001-2006 y el Sistema de Evaluación de la Política Educativa (SEPE), como instrumento de seguimiento y evaluación de las metas que entraña dicho programa adquieren relevancia en el marco de las transformaciones sociopolíticas de las que México forma parte y en el que la cultura evaluativa llega a ser trascendental en el marco de la gestión pública,

por lo que requiere de medir la eficiencia de sus proyectos y programas evaluando a su vez la calidad con la que se prestan los servicios públicos, la calidad institucional y la capacidad de transparencia y rendición de cuentas.

Bajo este encuadre, la evaluación ha cambiado de perspectiva, ha pasado de lo medible a lo cualitativo, de la cantidad a la calidad de lo que se evalúa y es un elemento clave en cualquier gestión para facilitar el proceso de toma de decisiones y de esta manera poder determinar la eficiencia de las políticas públicas.

La manera como México al igual que otros países ha respondido a las exigencias generadas por los procesos de modernización tiene considerables implicaciones en la consolidación de sus estructuras democráticas y repercute en la capacidad de gobernar de sus dirigentes; por lo que en este sentido, la evaluación ligada a la gestión pública está relacionada con los problemas de legitimidad y gobernabilidad del estado y el fracaso o el éxito de sus procesos evaluados son elemento primordial en el proceso de modernización que quiere llevar a cabo; por lo que la evaluación del sistema educativo no es un problema que interesa solo a gobernantes, sino también a gobernados. Blau y Scott sugieren que es importante al menos distinguir cuatro categorías de personas que tienen interés en cualquier organización y que ellos sugieren que sean llamados “el público en contacto” tales como son: los propietarios o gerentes de la organización, los miembros ordinarios en posiciones no ejecutivas en la organización, los clientes, consumidores, pacientes y prisioneros y los proveedores de la organización; a las otras personas que son miembros de la sociedad en la cual la organización está situada les llaman: “el resto del público” y es en estas categorías de beneficiarios¹⁹ o de actores racionales interesados que ellos crearon que diferenciaban entre: asuntos de negocios, asociaciones de mutuo beneficio, organizaciones de servicio y organizaciones del Estado respectivamente en las cuales el comprometido interés de los actores racionales difería marcadamente en cada caso (Clegg:1990).

¹⁹ La investigación de Blau y Scott señala que es posible hacer una diferencia en la manera en que uno puede pensar acerca de las organizaciones, si uno se pregunta para quien son ellas racionales o “quienes se benefician” de ellas.

Con la evaluación, la gestión pública cobra una perspectiva estratégica de consolidación institucional ya que por ejemplo se pueden obtener mejores rendimientos al mejorar la productividad del gasto público,

El Modelo de Innovación y Calidad SEP del que se deriva su Programa de Innovación y Calidad (PIC), tiene su origen conceptual en los modelos de calidad: “Nacional para la Calidad Total” e “INTRAGOB”²⁰; el cual está orientado a satisfacer las expectativas de los clientes y ciudadanos en forma integral, a mantener y mejorar los resultados y desarrollar una visión preventiva que promueve el impulso de estrategias y planes de acción a través de procesos y sistemas.), impulsado este último por la Oficina de la Presidencia para la Innovación Gubernamental mediante el cual consideran asegurar su gestión de acuerdo con los principios de calidad reconocidos.

El PIC tiene establecidas acciones estratégicas precisas que emprenden a nivel personal e institucional, así como el desarrollo de actitudes que forman parte de la nueva cultura que están creando, con la finalidad de satisfacer plenamente las expectativas de los usuarios externos e internos de sus servicios. Sus criterios son: Clientes y usuarios (estudiantes, padres de familia, siguiente nivel educativo, empleadores, ciudadanos, comunidad y clientes internos); Liderazgo; Desarrollo del personal (directivo, mandos medios, operativos y docente); Administración de la información, del conocimiento y la tecnología; Planeación; Administración y mejora de procesos; Impacto en la sociedad; y Resultados.

En la Educación Media Superior y en la Educación para la Vida y el Trabajo ha prevalecido una concepción de la calidad donde son enfatizados los factores probables de su logro: formación de profesores, actualización de planes y programas de estudio, elaboración de materiales y textos; mientras que en Educación Básica y *en la Educación Superior además de considerar los factores mencionados, toma forma una orientación de gestión de la calidad, poniendo el énfasis en el plantel y sus integrantes como unidad central para lograrla*. En esta última, el desarrollo de las instituciones públicas mediante los programas integrales de fortalecimiento institucional e institucionales de desarrollo (PIFI), ha propiciado la mejora en el perfil del profesorado y la

²⁰ Filosofía de gestión de la Administración Pública Federal (APF).

consolidación de cuerpos académicos; asimismo, se ha fortalecido el posgrado nacional y el Programa de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior ha demostrado su eficiencia incrementando el número de programas educativos reconocidos por su calidad.

2.4 EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.

La Universidad Veracruzana es una universidad líder, generadora de conocimiento para su distribución social. Es una institución autónoma, orgullosamente pública promotora de la cultura democrática y de los valores del humanismo, comprometida con el desarrollo sostenible regional y local, con una visión de respeto al medio ambiente, al cuidado de la salud de sus miembros, a la diversidad cultural, meticulosa y transparente en sus procesos de gestión, que garantiza la calidad de sus servicios y busca la excelencia.

La Universidad Veracruzana, cuyo inicio de actividades data del año de 1944 conlleva antecedentes de la educación superior en el Estado de Veracruz, al hacerse cargo de las escuelas oficiales artísticas profesionales, especiales y de estudios superiores existentes en ese año, es una Institución pública autónoma de educación superior. Tiene la facultad de autogobernarse, expedir su reglamentación, nombrar a sus autoridades, determinar sus planes y programas, así como fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, conforme a lo dispuesto en la Ley de Autonomía de la Universidad Veracruzana, la cual de acuerdo a su artículo 1º es una ley de orden público en el Estado de Veracruz-Llave que tiene por objeto garantizar la autonomía de la Universidad Veracruzana, para ejercer y cumplir con lo dispuesto por los párrafos cuarto y quinto del artículo 10 de la Constitución Política del Estado y en la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Federal. Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior durante el periodo 2010-2012 al entregar reconocimientos a las diferentes áreas académicas de la Universidad Veracruzana por la calidad de sus programas en el mes de Febrero de 2008 dijo que la Universidad Veracruzana ha pasado a formar parte del selecto grupo de Universidades Públicas Estatales donde al menos tres de cada cuatro estudiantes cursa sus estudios profesionales en programas de buena calidad y que la Universidad Veracruzana ha dado a México una constante y digna herencia a través de “Pensadores, políticos, creadores, educadores y defensores de la nación en sus momentos más críticos”²¹.

La Universidad Veracruzana ha experimentado importantes cambios a lo largo de su evolución, mismos que se manifiestan principalmente en una

²¹ Boletín 036 de Febrero 2008 intitulado: “Reconoce la SEP a la Universidad Veracruzana por la calidad de sus programas educativos”.

diversificación de los campos abordados, en el número de áreas de formación y carreras que ofrece, en la cantidad y calidad de sus programas relacionados con las actividades de investigación, extensión universitaria y difusión cultural. El Dr. Raúl Arias Lovillo rector de la Universidad Veracruzana durante los periodos 2005-2009 y 2009-2013, presentó en su último informe del periodo 2012-2013 logros y avances obtenidos a lo largo de sus dos administraciones, derivados de los siguientes documentos: el Programa de Trabajo “Una mirada generadora de conocimiento para su distribución social”, que guio el desarrollo de la institución durante el periodo 2005-2009, periodo en el cual en el año 2007 fue elaborado el Plan General de Desarrollo 2025 con rumbo y visión a 18 años a través de 9 ejes rectores y 40 programas genéricos y el Programa de Trabajo del periodo 2009-2013 intitulado “Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad”; documentos que coadyuvaron a darle sentido al proceso de transformación de la Universidad Veracruzana con el propósito de asegurar la viabilidad y pertinencia de la Universidad de cara a los grandes retos que estaban presentes en el entorno.

2.4.1 UNA INSTITUCION DESCENTRALIZADA Y DE IMPACTO REGIONAL.

La Universidad Veracruzana es una institución de interés social y con personalidad jurídica y patrimonio propio, domiciliada en la capital del Estado de Veracruz-Llave y regida por las disposiciones de su Ley Orgánica, el Estatuto General y los Estatutos y Reglamentos especiales aprobados por el Consejo Universitario General²²; cuyos fines son los de conservar, crear y transmitir la cultura, en beneficio de la sociedad y con el más alto nivel de calidad académica²³. Para el cumplimiento de estos fines desarrolla las funciones sustantivas de docencia, de investigación y de difusión de la cultura y extensión de los servicios, las cuales son realizadas por sus entidades académicas²⁴.

²² Artículo 1º de la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana

²³ Artículo 2º de la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana

²⁴ Artículo 3º de la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana

El Gobierno del Estado le otorgó la autonomía a la Universidad Veracruzana en 1997 al reconocerle a la institución su justo derecho para alcanzar el nuevo estatus social y jurídico. Como institución pública la Universidad Veracruzana se vincula permanentemente con la sociedad, para incidir en la solución de sus problemas y en el planteamiento de alternativas proporcionándole los beneficios de la cultura y obteniendo de ella en reciprocidad, los apoyos necesarios para su fortalecimiento.

La Universidad Veracruzana ha desarrollado una tradición de carácter humanista a partir de su constitución. A siete décadas de ella es una Institución que ha experimentado importantes cambios, tales como la diversificación de los campos abordados, el número de áreas de formación y carreras que ofrece, la cantidad y calidad de sus programas relacionados con las actividades de investigación, extensión universitaria y difusión cultural. Es una universidad con presencia en cinco de las regiones económicas más importantes de la entidad, en donde se encuentran sus cinco campus universitarios: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan, a través de los cuales tiene presencia en veintiocho municipios, entre los que se encuentran Xalapa, Veracruz, Boca del Río, Orizaba, Córdoba, Río Blanco, Amatlán, Nogales, Camerino Z. Mendoza, Poza Rica, Tuxpan, Minatitlán, Coatzacoalcos y Acayucan entre otros, convirtiéndola en la principal institución de educación superior en el Estado, ya que pocas universidades en México se han expandido tanto a través de su territorio, lo que la coloca como una institución de educación superior pública con un gran impacto en el sureste de la República Mexicana.

En el campus Xalapa funcionan treinta y dos facultades, veinte institutos, diez centros de investigación, un Centro de Iniciación Musical Infantil, un Centro de Idiomas, un Departamento de Lenguas Extranjeras, tres Centros de Autoacceso, tres Talleres Libres de Arte, una Escuela para Estudiantes Extranjeros, un Laboratorio de Alta Tecnología, una Unidad de Servicios de Apoyo a la Resolución Analítica, un Hospital Escuela y una Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI). En el campus Veracruz funcionan trece facultades, cuatro Institutos y cuatro Centros de Investigación, un Centro de Iniciación Musical Infantil (CIMI), un Centro de Idiomas, dos Centros de Auto

acceso, un Taller Libre de Arte y una USBI. En el campus Orizaba-Córdoba funcionan ocho facultades, dos centros de Idiomas, dos Centros de Auto acceso. En el campus Poza Rica-Tuxpan existe, trece facultades, un Centro de Idiomas, dos Centro de Auto acceso, dos Talleres Libres de Arte y una USBI y en el campus Coatzacoalcos–Minatitlán cuentan con ocho facultades, una Escuela de Enfermería, un Centro de Investigación, un Centro de Idiomas, dos Centros de Auto acceso y dos USBI. El sistema bibliotecario de la Universidad Veracruzana está integrado por cuarenta y ocho bibliotecas, de las cuales siete de ellas se encuentran ubicadas en las Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) de las cinco regiones universitarias, treinta y seis son bibliotecas que se encuentran en las diversas facultades y doce bibliotecas están en los Institutos.

En el año 2005 fue creada la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que es la encargada de atender la demanda de educación superior que existe en las zonas rurales e indígenas de alta marginación y que tiene presencia en cuatro sedes interculturales: La Huasteca (Ixhuatlán de Madero), El Totonacapan (Espinal), Las Grandes Montañas (Tequila) y Las Selvas (Huazuntlán). La Universidad Veracruzana Intercultural ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco orientaciones: Derecho, Comunicación, Salud, Sustentabilidad y Lenguas, la cual promueve las potencialidades de esas regiones procurando la formación y el arraigo de sus habitantes, el desarrollo de las comunidades, el diálogo de saberes, una mejor calidad de vida con sustentabilidad y el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias de Veracruz. Asimismo, la Universidad Veracruzana Intercultural ofrece la Maestría en Educación Intercultural en la ciudad de Xalapa, la cual favorece tanto la profesionalización como el fortalecimiento de los procesos interculturales entre los universitarios.

La Universidad Veracruzana inició su labor editorial a partir de 1948, siendo una de sus actividades más antiguas y relevantes y el espacio privilegiado para la divulgación de trabajo de docentes, investigadores, artistas y alumnos. La Institución cuenta a la fecha con una producción editorial que se agrupa en dieciséis colecciones, textos en las áreas de literatura, historia, antropología, arte, ciencia y tecnología. Una de ellas es “La Palabra y el Hombre”, cuya

publicación trimestral cuenta con una prestigiada colección publicada durante sus 57 años de existencia en la que han participado personalidades asociadas a los movimientos más avanzados del pensamiento humanista en Latinoamérica.

En el ciclo escolar 2013-2014, la plantilla de trabajadores docentes, investigadores, ejecutantes, instructores de deporte y técnicos académicos, está constituida por 5,724 personas; la administrativa la constituyen 5,236 personas entre funcionarios, personal de confianza y personal administrativo técnico y manual y la población estudiantil que constituyen el sector mayoritario de la comunidad universitaria y tienen una intensa participación en la vida académica de la Universidad, es de 62,129 estudiantes en programas de educación formal y 12,675 en los de educación no formal, por lo que la matrícula total es de 74,804 estudiantes en los cinco campus que integran la Universidad Veracruzana.

En la guía universitaria del Reader's Digest en su edición 2005, que es elaborada por ACNielsen, una de las firmas de consultoría de mayor prestigio internacional y que proporciona el ranking de las 100 mejores Universidades de México, se encuentra a la Universidad Veracruzana en la posición número 17; asimismo al dividir el país en seis regiones para la recopilación de su información la coloca en la región VI (Sureste) en el ranking número dos, posicionándola como una de las más importantes del país.

2.4.2 DIVERSIFICACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA.

La Universidad Veracruzana atiende el 25.97% de la matrícula en el Estado de Veracruz en sus cinco campus lo que la ubica dentro de las universidades públicas de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa, ya que de 45,553 estudiantes que se atendían en el año 2005, en el ciclo escolar 2012-2013 la matrícula que se atendió fue de 61,298 estudiantes, de los cuales 513 estudiantes cursaron el nivel de Técnico Superior Universitario, 58,706 estudiantes cursaron el nivel de licenciatura y 2,079 estudiantes cursaron

posgrado, lo que se traduce en un incremento a la matrícula de 15,745 estudiantes más, o sea un incremento del 34.6%. De 202 programas educativos que se tenían, la oferta se aumentó a 314 programas educativos, de los cuales once programas corresponden a Técnico Superior Universitario, 170 de éstos programas corresponden a Licenciatura y 133 a posgrado, o sea un 55.4% representados por 112 programas educativos más. De éstos 202 programas educativos que existían en el año 2005, solo cuarenta y cuatro programas de licenciatura contaban con el reconocimiento externo de su calidad, al 2013 se contaba ya con 102 programas, en los cuales se puede observar también un aumento en la matrícula en estos programas, ya que de 19,068 estudiantes que estaban matriculados el número aumentó a 45,509 estudiantes, por lo que el 81.57% de la matrícula cursa programas de calidad en el nivel licenciatura; asimismo uno de los avances más impactantes lo ha sido el pasar de ocho programas de posgrado que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT a sesenta y cinco programas.

La cobertura institucional abarca seis áreas académicas: Humanidades, Técnica, Económico-Administrativa, Ciencias de la Salud, Ciencias Biológicas-Agropecuarias y Artes. Los grados académicos que se otorgan son los de técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Aunado a los programas de licenciatura y posgrado, se suman los programas de las dependencias dedicadas a la investigación que se desarrollan en veinticuatro institutos, diecisiete centros, dos laboratorios de alta tecnología y en diversas facultades donde cada vez más la investigación se incorpora como el eje de la docencia. Se cuenta en el área de investigación con un total de 669 académicos, de los cuales 528 son investigadores y 141 técnicos académicos; 63% de ellos cuenta con el grado de doctor, el 24% con grado de maestría, 2% con especialidad y el 11% con licenciatura o pasantía.

Uno de los mayores orgullos universitarios lo es el Museo de Antropología que resguarda la segunda más importante colección de obras arqueológicas con vestigio de las civilizaciones Olmeca, de las Culturas del Centro, Totonaca y Huasteca. Asimismo, la Universidad Veracruzana tiene un gran prestigio nacional e internacional en cuanto a la difusión cultural porque su labor en

relación con esta función sustantiva ha sido muy destacada en la creación literaria, la música, la danza, el teatro, las artes plásticas, el radio, la televisión, la cinematografía y 66 años de labor editorial, por lo que ha recibido más de medio centenar de premios tanto nacionales como internacionales. También cuenta la Universidad con la Orquesta Sinfónica de Xalapa (OSX), institución de mucho prestigio en el campo cultural y parte esencial de la Universidad Veracruzana, cuya fundación data del año de 1929 y es la primera Orquesta Sinfónica de México, así como una de las más reconocidas y antiguas de América Latina; asimismo cuenta con 36 grupos y Proyectos artísticos con amplio reconocimiento, que le han otorgado solidez y prestigio a la Universidad Veracruzana entre los que se encuentran los siguientes: el Grupo Tlen Huicani, el Ballet Folklórico, la Orquesta de Música Popular, el Grupo Nematatlín, la Orquesta Tradicional Moscovita, el Mariachi Universitario, el Coro Universitario, La Compañía Las Sangres, que es una Agrupación de Danza Contemporánea y el Proyecto JAZZUV entre otros.

Algunos de los programas que imparte la Universidad son desarrollados por los seis Centros Regionales de Enseñanza de Idiomas con los que cuenta, por dos Centros de Iniciación Musical Infantil (CIMI), seis Talleres Libres de Arte y por la Escuela para Estudiantes Extranjeros. En los talleres Libres de Arte, Centro de Idiomas, Centro de Auto acceso, Centro de Iniciación Musical Infantil (CIMI), Departamento de Lenguas Extranjeras y la Escuela para Estudiantes Extranjeros se atendieron en el periodo 2012-2013 a 12,316 estudiantes. Durante ese mismo ciclo escolar 2012-2013, los grupos y proyectos artísticos realizaron 2,268 presentaciones de las cuales 259 fueron internacionales y 2,099 nacionales, con un público asistente de 397,347 personas.

2.4.3 CARACTERIZACIÓN DE SU PERSONAL ACADÉMICO.

El personal académico de la Universidad Veracruzana está conformado por maestros, investigadores, ejecutantes, instructores del deporte y técnicos académicos, que tienen a su cargo el desempeño de las actividades de

docencia, de los programas de investigación, de las actividades deportivas, de creación e interpretación artística y de difusión y extensión universitaria, que se rigen por los principios de libertad de cátedra, de investigación y de creación e interpretación en el arte. La planta de trabajadores docentes, investigadores, ejecutantes, instructores de deporte y técnicos académicos, está constituida por un total de 5,724 personas.

El personal académico de la Institución se encuentra agrupado en la Federación de Sindicatos y Asociaciones de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV), cuyas relaciones con la Universidad se encuentran regidas por el Contrato Colectivo y el Estatuto del Personal Académico.

Los miembros del personal administrativo técnico y manual de base se encuentran agrupados en el Sindicato de Empleados y Trabajadores de la Universidad Veracruzana (SETSUV) al cual corresponde la titularidad del Contrato Colectivo del Trabajo. En cuanto al personal de confianza, éste tiene la opción de poder incorporarse a alguna de las dos agrupaciones gremiales que existen: la Asociación de Funcionarios y Empleados de Confianza de la Universidad Veracruzana (AFECUV) y la Asociación de Personal y Empleados de Confianza de la Universidad Veracruzana (APECUV).

El personal administrativo que desempeña diversos tipos de actividades de carácter administrativo y de apoyo a las labores de docencia, investigación y extensión y difusión cultural en la Universidad Veracruzana está constituido por 5,236 personas entre funcionarios, personal de confianza y personal administrativo técnico y manual.

El avance significativo que se ha logrado en el transcurso de los últimos años en la capacidad académica de la Universidad Veracruzana, se debe a la aplicación de un conjunto de políticas y estrategias que la institución ha puesto en práctica para mejorar el nivel de habilitación de nuestros académicos. Del 2005 al 2013 logró mantener de manera sostenida las tendencias de crecimiento en los indicadores asociados a los profesores de tiempo completo (PTC) y a los PTC con perfil deseable. En la función "Docencia" los avances han sido evidentes y alentadores, ya que se ha avanzado en el fortalecimiento del número y habilitación de profesores de tiempo completo (PTC). En el año 2005 se contaba con solamente 1,616 profesores con esa categoría, al finalizar

del año 2009 ya había 152 PTC más, por lo que de 1,616 se pasó a 1,768 PTC. De 2009 a 2013, ya se contaba con 2,015 PTC, lo que representa un incremento de un 24.7% en el número de PTC con relación a 2005, o sea 399 profesores de tiempo completo más. Estos 2015 PTC se encuentran adscritos a 27 Dependencias de Educación Superior (DES), de los cuales 1,808 (89.73%) cuentan con posgrado: 879 (43.62%) con doctorado, 787 (39.06%) con maestría y 142 (7.05%) con especialización, lo que también ha incidido en un crecimiento significativo de PTC con perfil deseable PROMEP, ya que de 196 PTC que ostentaban este reconocimiento a inicios del año 2005, este número aumentó a 409 durante el 2005-2009 y durante el 2009-2013 se incrementó a 878 PTC, lo que representó un incremento del 348% y el registro de 682 perfiles más debido al apoyo institucional, tanto para la gestión de los reconocimientos como con las inversiones asociadas al fomento del trabajo académico, por lo que la Universidad Veracruzana cuenta con una planta académica capacitada para formar a estudiantes con un alto grado de eficiencia y competitividad, ya que durante 1913 el 43.5% de los PTC ostentaron el perfil deseable PROMEP.

Un total de 362 académicos son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y diez son miembros del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA), lo que se refleja en un incremento del 218% de investigadores adscritos a dichos sistemas con relación al 2005.

Debido a la desconcentración geográfica, las actividades académicas son coordinadas por la Secretaría Académica y por cuatro Vicerrectorías. Las Direcciones Generales de las Áreas Académicas de: Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica, coordinan las actividades realizadas por las facultades y programas educativos. La Dirección General de Investigaciones coordina los planes y las actividades de los Institutos y Centros de Investigación y la Dirección General de Difusión Cultural opera las labores de los grupos artísticos y los programas de actividades culturales.

2.4.4 LA EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO ACADÉMICO.

Mucho se ha dicho acerca de que al evaluar el desempeño del trabajo docente se mejora la calidad de la educación que imparte una organización educativa, y tanto se ha escuchado decir esto en las últimas dos décadas, que se ha llegado a creer que es cierto y se ha convertido en un “mito más de la educación”, debido a que no existe la certeza de que tal afirmación sea cierta, ya que no se puede asegurar que los docentes son los únicos capaces de lograr que los alumnos aprendan y se les responsabilice por ello, debido a que el aprendizaje de los alumnos no depende de un solo factor sino de múltiples de ellos, por lo tanto la evaluación al desempeño al trabajo docente no debería estar basada en esta afirmación, debido a que al depender al mismo tiempo de otros factores conlleva el riesgo de ampliar dichos factores más allá del propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes, tal como el que la evaluación del desempeño docente sirva a otros fines que nada tendrían que ver con una mejora en la calidad de la educación, pero tal parece que el mayor peso en el aprendizaje del alumno siempre estará en hombros del docente ya que a pesar de las reformas que se han realizado al Sistema Educativo Nacional para que los estudiantes en México estén en un plano de competitividad frente a los estudiantes de los demás países del orbe y a la rapidez vertiginosa con la que se transmite el conocimiento en esta era globalizadora que les está tocando vivir y aunque por lo mismo el docente ya no es el típico transmisor de conocimientos en el aula, sino que ahora es un facilitador del aprendizaje, toda la serie de actividades que debe realizar para llevar a cabo su tarea, vuelve ahora más compleja la evaluación de su actividad; sin embargo, esto no quiere decir que la evaluación no sea necesaria en el proceso enseñanza aprendizaje ya que al igual que cualquier proceso requiere ser evaluado en vías de mejorar al mismo, por lo que le han asignado al sistema educativo sistemas de gestión de la calidad para que las organizaciones educativas puedan ser competitivas y permanecer en la arena global; sistemas que se aplican a organizaciones dedicadas a la producción pero de materias primas, por lo que han querido ver al elemento humano como si fuera una “materia prima más” dentro de un proceso “X”, pero en este caso de lo que se habla no es de un “simple y sencillo proceso “X”, sino de un

“proceso de educación”, donde el producto no es un objeto sino un sujeto y por lo mismo no puede ser tratado bajo las mismas consideraciones, lo que ha llevado a nuevas formas de organización en el trabajo.

Si se asume que el desempeño docente es una variable susceptible de ser aislada, habría que identificar cómo ésta afecta la calidad educativa para saber cómo mejorar el desempeño docente por la vía de una evaluación formativa y no sumativa, como en muchos casos lo es, para que dé lugar a acuerdos y a compromisos y se vean reflejados éstos en una mejorara substancial en el trabajo docente. Del mismo modo, habría que identificar cómo y cuánto influyen esos otros factores o dimensiones de la gestión escolar con el objeto de ponderar esta carga específica en la evaluación del desempeño docente, puesto que, sin perjuicio de aceptar que el núcleo de la calidad educativa está en las relaciones pedagógicas que se establecen entre profesor y alumno, también es por muchos sabido ya que es un hecho innegable, que son necesarias ciertas condiciones institucionales mínimas para que la gestión docente pueda llegar a ser efectiva.

Simon (1988), menciona que cuando las decisiones lleven a la selección de finalidades últimas, las llamaremos “juicios de valor” y cuando impliquen el logro de tales finalidades, las llamaremos “juicios de hechos”. Respecto a la evaluación, ésta ha sido considerada como un proceso sistemático que describe la realidad emitiendo juicios de valor sobre la base de criterios asumidos para posteriormente incorporarlos en la toma de decisiones, en la creencia de que de esta manera las instituciones estarán fomentando una cultura evaluativa tan necesaria por ellas en la búsqueda de la “calidad” educativa; sin embargo, para que en la evaluación se emitan no tan sólo *juicios de valor*, sino también *juicios de hecho*, como Simón señala, sería conveniente someter a la evaluación a un proceso reflexivo en el que se analizaran las acciones a considerar conjuntamente con los objetivos propuestos y que respondieran fundamentalmente a preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que se pretende con la evaluación?, ¿cómo se va a llevar a cabo ésta?, ¿qué valores están involucrados en ella?, ¿cuáles son los posible efectos que se esperan que ocurra, antes, durante y posterior a su realización? y ¿qué rol van a asumir los actores involucrados en ella? entre

muchas otras, ya que dicha evaluación conlleva a una toma de decisiones que va a impactar directamente en la vida no solamente de quienes son evaluados, sino al mismo tiempo en la institución evaluadora, más sin embargo, incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana realizada por todos los actores que intervienen en ella para efecto de construir dicha cultura implicaría el que la organización estuviera orientada hacia esa importante elección estratégica de involucrarse en un proceso de mejora para el desarrollo potencial de los actores que la conforman, o sea, tanto en sentido personal como profesional y haciendo a un lado aspectos de tipo punitivo o de control, pero en la mayoría de los casos esto no se lleva a la práctica, pues tal parece que en algunas organizaciones la evaluación es vista solo como la obtención de datos necesarios para sus fines estadísticos y no como la forma de una mejora substancial al desarrollo de sus evaluados que impacte favorablemente a la organización.

La evaluación no debería continuar viéndose reducida solamente a una práctica que realizan los unos sobre los otros con autoridad y poder, sino se debe repensar para evolucionar en la búsqueda de ver otras formas de hacer las cosas en el trabajo académico. La mayor parte de los administradores de nuestra época coinciden teóricamente con la afirmación de que lo complejo es comprender: ¿Qué valores y creencias se tiene la necesidad de cambiar?, ¿Cuál es el momento adecuado para un cambio? ¿De qué manera iniciar este proceso de cambio? ¿Cuál es el límite hasta donde se debe llevar el proceso? y todavía más importante aún lo es el: ¿Cómo llevar a cabo esta “reingeniería cultural” sin correr riesgos excesivos? y ¿Cómo hacerlo sin provocar en los empleados reacciones emocionales negativas? entre otras más.

De hecho, las administraciones educativas de algunos países están evolucionando desde la evaluación ligada fundamentalmente al control y a la mejora salarial (pago por méritos), hacia la evaluación entendida como un proceso unido al del perfeccionamiento individual e institucional del profesorado. Muchos autores hacen énfasis en la distinción entre la naturaleza del control y la de la evaluación, ya que la mayoría de las posibles consecuencias del proceso evaluativo pueden distribuirse en dos grandes grupos: las que se insertan en el marco de la acción controladora y las que lo

hacen dentro de una cultura evaluativa. Sin embargo, la plataforma de intervención que algunos autores más sugieren en la configuración de las praxis evaluativas actuales es la que se deriva de la acción de la formación continuada.

La evaluación docente tiene dos tipos de orientación: hacia el control y hacia el desarrollo. El objetivo central de la evaluación orientada hacia el control es mantener los estándares de calidad, la cual recurre a criterios de eficiencia y costo beneficio y está fácilmente asociada a la evaluación sumativa en la que solo interesan los resultados medidos de manera exclusivamente cuantitativa; en cambio, la evaluación orientada hacia el desarrollo se vincula a la evaluación formativa, la cual centra su interés en el proceso y considera la participación de los sujetos involucrados, así como, la retroalimentación como forma de señalar aspectos sujetos a mejora y la manera de lograrla (Loredo:2004).

La aplicación desculturalizada de premios y sanciones no aporta prácticamente nada a la mejora de la calidad de la educación. La aplicación de los mismos elementos pero en el marco culturalizador del desarrollo profesional, aun constituyendo sobre todo elementos de control, puede significar un grado de mejora y crecimiento personal o colectivo y colaborar en la mejora de la calidad de la educación de forma indirecta.

Existen personas para quienes la formación de profesores y la evaluación docente tienen un objetivo común, por lo que consideran a la evaluación parte de los programas de desarrollo docente en la misma línea que los programas de investigación-acción, ya que consideran la evaluación formativa como una manera particular de investigación-acción porque se cree que tanto la autoevaluación como la evaluación formativa permiten al profesor tomar conciencia de los aspectos que necesita cambiar para mejorar la docencia.

En la bibliografía en inglés aparece el término *assessment*, cuya palabra no tiene una traducción literal al español. Al referirse a dicho término, Braskamp y Ory (1994), evocan la imagen “estar al lado de”, es decir, un acompañamiento en el que dos o más personas tratan de mejorar una tarea, analizando

cuidadosamente su trabajo, haciéndose preguntas, revisando evidencia y buscando las razones por las que se alcanzaron los objetivos deseados.

Los profesores no aprenden de su función como profesionales primero teorizando y después aplicando la teoría a su trabajo, aprenden, entienden y cambian su práctica docente al estar continuamente examinando, analizando, hipotetizando, teorizando y reflexionando cómo trabajan, sin embargo, generalmente los profesores no obtienen una descripción y un juicio completo de su trabajo porque la evaluación de la docencia se ha limitado a la valoración que hacen “algunos” a través de encuestas de opinión. Este método, único medio de apreciación del desempeño de los docentes, tiene grandes limitaciones porque sólo considera aspectos parciales de su práctica. En los últimos años se han buscado nuevas formas de evaluar la docencia, hacerla de una manera más objetiva y que al mismo tiempo sirva como un mecanismo para reflexionar sobre la práctica y para encontrar nuevos caminos que permitan mejorarla (Braskamp y Ory:1994, Centra: 1993).

Si las universidades desean promover tanto el desarrollo de sus profesores como el alcance de los objetivos institucionales, *assessment* debe entenderse en términos de un acompañamiento, una actividad que resalta las relaciones humanas y sociales entre los profesores. De acuerdo con Centra, *Faculty assesment* tiene tres elementos interconectados entre sí: a) establecer las expectativas, b) coleccionar evidencia y c) usar la evidencia. Cuando los docentes establecen sus expectativas, sus perspectivas, planes y objetivos, así como sus logros previos y los presentan a otros para su revisión encuentran el por qué éstos hacen sentido en la búsqueda de una educación de calidad. Los profesores dan y reciben retroalimentación al mismo tiempo, por lo que cada académico ya sea individualmente o con sus colegas, está dando un seguimiento permanente a la docencia al revisar los procesos que favorecen el logro de los objetivos y buscar una coherencia entre lo que pretende y las acciones que realiza. Las estrategias de evaluación de la docencia aún sin ser muchas, han sido el objeto de una proliferación de literatura que no necesariamente han ido acompañadas de una sólida reflexión en el ámbito de la disciplina de la evaluación, (evaluar para medir, comprender, retroalimentar, juzgar) ni mucho menos parte de una conceptualización didáctica sobre la función

docente, la cual considera como uno de los problemas nodales la evaluación docente, ya que antes de elaborar los instrumentos es necesario tener claridad sobre qué es la docencia, ya que a través de la historia han existido varios paradigmas con los cuales se concibe su función y desempeño, como el movimiento escuela tradicional, escuela activa, o la escuela psicológica (instruccional, dinamista) o los modelos que se empiezan a conformar en la llamada sociedad de la información, los cuales no han sido objeto de reflexión en los diversos *ítems* que integran los cuestionarios construidos en la perspectiva de escalas estimativas para percibir dos cosas: la ausencia de una reflexión sistemática sobre la función docente y una exigencia desmesurada de que el docente tenga un comportamiento que responda a algunos aspectos de las diversas tendencias. Dentro de los ejemplos que menciona como *ítems* se encuentra aquel que exige que “domine la información”, el cual es tema de la escuela tradicional pero que anula un elemento sustantivo de ese proyecto pedagógico que consiste en como “cautivar a los alumnos en el saber”. Otro *ítem* consiste en pedirle al docente que sea responsable de la motivación del alumno, ya que el estudiante no tiene obligación de analizar las razones por las que una disciplina le gusta o disgusta, así como las dificultades que tiene para realizar la construcción del conocimiento, sino que ingenuamente deposita en “el otro” la responsabilidad de su motivación. Un ítem más lo es “la disponibilidad del docente para atender consultas”, pues en un principio el docente tendría que dedicarle al alumno todo el tiempo en el momento y situación que éste le demande, pudiendo el alumno dejar de atender en clase y demandar una atención personalizada después. Centra concluye diciendo que los instrumentos de evaluación de la docencia no permiten evaluar la docencia porque no responden a una teoría de la evaluación ni tampoco a una perspectiva didáctica de la función docente (Centra:1993).

Los cuestionarios de opinión dirigidos a los estudiantes es una de las principales formas para las universidades de dar respuesta a las políticas de evaluación de la docencia, si bien se pueden detectar intentos aislados de diversificar o complementar esta forma de evaluar con otras fuentes existe todavía una multitud de factores que pueden sesgar los resultados: como el momento de la aplicación, el tamaño del grupo, la naturaleza de la asignatura

impartida, el número de opciones de respuesta empleadas entre otras, que si bien ya han sido documentadas no han sido mayormente corroboradas a través de estudios de caso para demostrar la problemática existente entre las categorías e indicadores, los criterios de interpretación de los resultados, así como la transparencia en el manejo y el uso de los resultados (Díaz:2004).

Durante su discurso en el Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior, organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2006, el doctor Carlos Tünnermann Bernheim, ex consejero de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura para América Latina y el Caribe, afirmó que:

“Todo proceso de evaluación debe traducirse en un proceso de mejoramiento de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y en específico, en lo que aprenden los estudiantes, de lo contrario será un proceso inútil”.

Asimismo destacó que la transformación debe centrarse en los métodos pedagógicos, en la práctica docente universitaria y la labor del profesor es el termómetro de los procesos de renovación que se requieren. También hizo hincapié en la llamada crisis de la Educación Superior, como una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, misiones, organización, quehacer y métodos de trabajo.

2.4.5 EL PROGRAMA DE ESTIMULOS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA (PEDPA).

La Secretaría de Educación Pública ha revisado y renovado en forma continua los lineamientos para normar los programas de estímulos académicos en nuestro país, teniendo como sustento el análisis y la evaluación de los resultados obtenidos en los años de su operación. Con ello se ha procurado “no solamente estimular el desempeño, la dedicación y permanencia del personal académico, sino además apoyar el desarrollo de su carrera académica y profesional, reconociendo tanto los logros y esfuerzos mostrados en su labor, como los objetivos a lograr dentro de una misión prospectiva”.

Desde 1992 la Universidad Veracruzana dentro del marco de los programas de estímulo académico subsidiados con fondos del gobierno federal regulados por los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública empezó a implementar programas de estímulo al trabajo docente con el fin de premiar a los profesionales dedicados a la enseñanza con mejor desempeño y dedicación.

El primero de estos programas fue el de *Carrera Docente del Personal Académico* dirigido a docentes con nombramiento de base de medio tiempo y tiempo completo, cuyo objetivo era revalorar y estimular el desarrollo de la carrera docente del personal académico de las universidades públicas mexicanas, a fin de acrecentar su calidad, dedicación y permanencia. Su primer antecedente lo fue un Programa de Distinción y Reconocimiento a los Profesores que se aprobó durante la Asamblea General Extraordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) celebrada en abril de 1989. Posteriormente lo fue el apoyo especial para iniciar un programa de estímulos denominado "Becas de Desempeño Académico" anunciado por el Presidente de la República también durante la Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES celebrada el 14 de febrero de 1990. Fue con cargo a este programa que se definieron becas y estímulos que se aplicaron con diferentes nombres en muchas de las Instituciones de Educación Superior (IES) y que además de servir de estímulo al desempeño académico pretendieron contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

Con el establecimiento de estos programas se conformó un grupo de trabajo de la CONAEVA para que elaborara los lineamientos generales para su operación,

entre los cuales se encontraban: características y objetivos del programa, recursos económicos, otorgamiento de los estímulos económicos, procedimientos de evaluación y calificación, establecimiento de comisiones de evaluación y criterios de evaluación ponderados, referidos a la permanencia, a la dedicación y a la calidad académica. En el mes de abril de 1992, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) anunció que todos los programas de estímulos al personal docente quedarían agrupados bajo una sola denominación presupuestal: "Programa de Carrera Docente", presupuesto que sería regularizable a partir del año 1993, año en que la Universidad Veracruzana incluyó a los docentes por asignatura, a los investigadores, a los ejecutantes y a los técnicos académicos, estableciendo como requisito tener carga docente y la exclusividad laboral en esta institución. La inclusión de dichos académicos no considerados en las políticas de la Secretaría de Educación Pública ha estado siempre condicionada a la aportación de fondos de la propia Universidad Veracruzana para este programa.

En 1994 la Universidad Veracruzana creó el programa *Premio a la Productividad General* cuya denominación conservó hasta 1998, año en el que el Consejo Universitario General acordó establecer el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), al cual fue incorporada la experiencia obtenida durante los ejercicios 1996-1997 y 1997-1998.

El PEDPA tuvo una etapa de transición en su ejercicio septiembre 1998-agosto 1999, periodo en el que la Universidad Veracruzana se propuso incrementar la calidad académica de la institución estimulando al personal académico mediante un proceso de evaluación diferenciado de la calidad de su desempeño, contribuyendo de esta manera a mejorar y consolidar la calidad del desempeño en la actividad sustantiva primordial del personal académico; propiciar su articulación con otras funciones sustantivas y con las metas de la entidad donde el académico se encuentre adscrito; propósitos que mantuvo también durante los ejercicios 1999-2001 y 2001-2003. Este programa al igual que los anteriores ha sido atendido con tres fuentes de financiamiento: recursos otorgado por el gobierno federal, recursos otorgado por el gobierno del estado y recursos derivados de ingresos propios de la Universidad Veracruzana.

Con base a los Lineamientos Generales de la SHCP para la operación del programa se utilizaron a partir del año 2002 cuatro fuentes de financiamiento: recursos federales para las categorías de personal de carrera de tiempo completo; aportaciones del Gobierno del Estado; ingresos propios y recursos derivados de reducciones del capítulo 1000 conforme lo determine la SHCP, debiendo reportar la Universidad Veracruzana para la aplicación de los últimos tres recursos a la Unidad de Política y Control Presupuestario de la SHCP el total de las plazas y horas de que dispone, así como el porcentaje del personal beneficiado.

El PEDPA ha tenido como objetivos particulares ponderar adecuadamente la calidad en el desempeño de las actividades de docencia, investigación y ejecución artística, así como difusión de la cultura y extensión de los servicios, haciéndolo extensivo también a la administración y gestión de los servicios académicos y a partir del ejercicio 2001-2003 cambió el contribuir a la eficiencia terminal, el rendimiento académico y la titulación de los estudiantes, por “contribuir a elevar la calidad de la enseñanza”, asimismo contribuir a incrementar la producción científica y tecnológica de calidad y la creación artística a partir del ejercicio 2001–2003, fomentar la divulgación del conocimiento y la difusión del arte, la cultura y el deporte, promover la formación integral de los estudiantes, fortalecer la vinculación institucional con la sociedad y a partir del ejercicio 2003-2005 aumentar la eficiencia de la gestión y la administración académicas para contribuir a elevar la calidad del trabajo académico; asimismo en este ejercicio, el Programa se propuso reforzar los procesos orientados a la construcción del perfil integral del académico de la Universidad Veracruzana, reconociendo la necesidad de propiciar la integración del trabajo docente con el de investigación, así como el de gestión y el de tutorías en correspondencia con las políticas institucionales y apegándose a los lineamientos dictados por la Secretaría de Educación Pública para este tipo de programas en los que la actividad docente es eje de los procesos de evaluación académica, por lo que en este ejercicio fueron agregados dos niveles más de premiación, los cuales se refieren específicamente a indicadores relacionados con contribuciones sobresalientes del profesor frente a grupo en la solución de problemas de aprendizaje, en el mejoramiento de la enseñanza y en su

innovación, pero los resultados del ejercicio 2003-2005 pusieron de manifiesto la dificultad de la incorporación de los investigadores en la docencia.

El informe PEDPA 2008 muestra que en el ejercicio 2005-2007 el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico evolucionó a la par de las transformaciones institucionales proyectando un esquema de evaluación que permitió estimular las actividades integrales de docencia, de tutorías, de generación y aplicación del conocimiento, la gestión académica y la participación en los cuerpos colegiados, privilegiando aquellas actividades que fortalecían los programas estratégicos universitarios, el Modelo Educativo Institucional, la acreditación de los programas educativos y la investigación. La convocatoria y el documento rector para el ejercicio 2005-2007 fue publicada en Mayo y presentada en la página electrónica del Departamento de Productividad Académica (DEPA) y además fue entregado el documento rector a 1680 académicos y autoridades de las seis áreas académicas y de Investigaciones en las cinco regiones universitarias. En éste ejercicio, de un total de 1830 académicos inscritos al Programa de Estímulos al Desarrollo del Personal Académico de la Universidad Veracruzana solamente 1,337 académicos fueron evaluados, de los cuales 1189 académicos eran profesores de tiempo completo, catorce eran profesores de medio tiempo, 131 eran profesores por asignatura y tres eran instructores. La diferencia entre los académicos inscritos y los que fueron evaluados estriba en el incumplimiento de algún(os) requisitos establecidos en el programa, por lo que causaron baja por causa de diversa índole, como puede ser por estudios de posgrado, por jubilación o fallecimiento, o bien, académicos que obtuvieron alguna beca del Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP para la realización de estudios de posgrado.

Los resultados revelaron que el 36.05% de los académicos participantes obtuvieron el nivel IV, el 12.94% se ubicaron en los niveles V y VI, mientras que el 43.08% se ubicó dentro de los niveles I, II y III. La mayoría de los niveles V y VI se encuentran en el Área de Investigación con un 31.25%, el Área Biológica Agropecuaria obtuvo el 26.31% y en el Área de Divulgación Artística poco más del 50% se concentró en los niveles I y II.

A partir del ejercicio 2007-2009 el programa se encuentra sustentado en un modelo de evaluación construido a partir de tres ámbitos: el federal, el

institucional y el del académico. El ámbito federal se deriva de los lineamientos emitidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Educación Pública, el institucional está enfocado a las metas estratégicas de la Universidad Veracruzana sensibles a ser impulsadas por el programa de estímulo y el ámbito del académico considera las necesidades de reconocimiento y estímulo que el académico espera ver reflejadas como producto de su trabajo académico.

Tres referentes se definieron derivados de los lineamientos federales: la calidad, la permanencia y la dedicación. La calidad reconocida como la capacidad de articulación equilibrada de las actividades de docencia, de la generación y aplicación del conocimiento, de la gestión académico-administrativa y tutoría, en el marco de una superación académica permanente; la permanencia relacionada con el número de años de la docencia y la dedicación representada por el número de horas de docencia que un académico desempeña, ambas ligadas a programas educativos reconocidos por su calidad.

En su informe 2008 publicado por el Departamento de Estímulos a la Productividad Académica (DEPA) menciona que el referente de mayor peso dentro del Programa es la "calidad" y que es a partir de este referente que las categorías de evaluación y los indicadores derivados de ellas han sido definidos; asimismo, menciona que a partir del ejercicio que termino en el año 2007 y a solo unos meses del nuevo ejercicio 2007-2009, el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) implementó cambios de importancia a nivel institucional, ya que permitió el ingreso en automático de aquellos académicos que obtuvieron el perfil PROMEP, lo que incentivó la incorporación de 165 académicos que significó un incremento del 60.88% y de acuerdo a la convocatoria del ejercicio 2007-2009 se promovió de nivel de productividad del ejercicio 2005-2007 a 105 académicos que refrendaron el reconocimiento del PROMEP, lo que impacto directamente a los indicadores institucionales. También señala el informe que otro aspecto a destacar por parte de los académicos es su interés por colaborar en la elaboración de los Planes de Desarrollo de las entidades académicas, el cual es un indicador muy importante en las actividades de gestión académico-administrativa que realizan los académicos. Otro de los cambios que hubo en este ejercicio fue la inclusión de

seis niveles de evaluación divididos en dos estratos: los niveles I, II y III que se otorgan a los académicos que desarrollan con niveles de calidad productos académicos diversos y los niveles IV, V y VI que son otorgados a quienes realizan actividades de docencia, generación y aplicación del conocimiento, gestión académica y tutoría y que mantienen una superación académica permanente.

En el año 2008 los académicos en funciones de ejecución artística no pudieron acceder más al PEDPA en razón de que la Universidad Veracruzana se vio en la necesidad de ajustar los programas de estímulo al desempeño del personal académico a los lineamientos federales emitidos por la SHCP y la SEP, por lo que el rector en turno Dr. Raúl Arias Lovillo, se comprometió a convocarlos a un programa especialmente diseñado para ellos, razón por la que fue creado el “Programa de Estímulos al Desempeño en la Ejecución Artística” (PEDEA).

Durante el 2008 se logró la participación de 20,455 estudiantes, quienes evaluaron a 3,225 académicos, mediante la aplicación de 121,041 cuestionarios, resultado promedio correspondiente a los semestres de Agosto 2007-Febrero 2008 y Febrero-Agosto 2008. La cobertura del Sistema de Evaluación al Desempeño Docente de la Universidad Veracruzana (SEDDUV) incluyó a todos los programas educativos de la Universidad excepto a los programas de Biología, de Centros de Idiomas, de Centros de Auto acceso y de Posgrado, los cuales fueron atendidos temporalmente por un sistema alternativo implementado por personal del Departamento de Estímulos.

Desde su fundación hasta el ejercicio actual 2013-2015, el PEDPA de la Universidad Veracruzana ha estado en constante transformación como resultado de las políticas para el desarrollo de la Institución, de las modificaciones que la SEP ha realizado a sus directrices y de los comentarios, observaciones y propuestas de la comunidad académica a través de la convocatoria que hace en cada ejercicio para que elaboren sus respectivas propuestas con miras a realizar mejoras al programa y ha tenido como objetivo el contribuir a la conformación de una nueva cultura para la transformación del quehacer académico en la cual se reconozca e incentive al personal académico que muestre mayores grados de compromiso y mejores resultados en el desempeño de su trabajo, subrayando los aspectos cualitativos en el desempeño de las actividades académicas y

consolidando una cultura de la evaluación colegiada, en concordancia con los propósitos expresados en el Plan General de Desarrollo Institucional y en el Programa de Trabajo 1998-2001, mismos que se encuentran reafirmados en el Programa de Trabajo 2001-2025 “Consolidación y Proyección en el siglo XXI” (Hacia un paradigma universitario alternativo).

Es a través de la Dirección General de Desarrollo Académico, actualmente llamada “Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa”, que la Universidad Veracruzana impulsa procesos de innovación educativa para la formación integral de los estudiantes y el desarrollo y consolidación del personal académico mediante la formulación e implementación de políticas, programas y proyectos tendientes a promover y coadyuvar a su formación, actualización, desarrollo y superación académica, reconociendo y estimulando su desempeño académico, impulsando su permanente vinculación e interacción con instituciones homólogas y fomentando la innovación continua de sus procesos de trabajo y formas de organización académica.

De acuerdo al Manual del Sistema de Gestión de Calidad 2007, el PEDPA de la UV es concebido como un instrumento para el impulso de la política institucional, donde la participación del personal académico tanto en programas permanentes como en estratégicos y la integración de las funciones sustantivas universitarias constituye el eje de los procesos de evaluación académica y con base en lo anterior son otorgados estímulos económicos diferenciados al margen de la percepción salarial de los académicos.

El PEDPA, al igual que el Programa de Recategorización y el Programa de Año Sabático es administrado por el Departamento de Estímulos a la Productividad Académica (DEPA), que a su vez depende de la Dirección General de Desarrollo Académico. El DEPA en coordinación con la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico mantiene una política de calidad, mediante la cual se compromete a: “cumplir y hacer cumplir los lineamientos del programa con transparencia y confiabilidad, mediante un Sistema de Gestión de la Calidad que promueva una mejora continua, teniendo como marco normativo las directrices de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Veracruzana.” El PEDPA ha sido certificado (PEDPA-GE-Otl-01),

con la norma ISO 9001:2000 por la International Certification of Quality Systems (No. IQS/143/2003).

La Dirección General de Desarrollo Académico se asegura a través del DEPA de que la política de calidad establecida en el Sistema de Gestión de Calidad (SGC) del PEDPA es congruente con la misión, visión y propósitos de ésta y cumple con los requisitos de la norma ISO 9001:2000 o su equivalente mexicana NMX-CC-9001-INMC-2000.

El Manual del Sistema de Gestión de la calidad 2007 de la UV establece, que el PEDPA está orientado hacia la consolidación de la universidad, distinguiéndose por la legitimidad y transparencia con que se maneja, prestando especial atención al fortalecimiento e integración de las funciones sustantivas como eje y fundamento de la actividad académica. El programa incluye referentes de evaluación relacionados con el impulso a las reformas institucionales especialmente las del modelo educativo, los procesos de acreditación de la calidad de los programas educativos y el logro de la certificación de los procesos académico-administrativos; al mismo tiempo, impulsa exitosamente diversos modelos de vinculación con la sociedad, así como el nivel de profesionalización y la calidad del desempeño de su planta académica y colabora en la transformación de una universidad de calidad, generadora de conocimiento para su distribución social. Asimismo, el PEDPA proyecta para alcanzar sus logros y realizaciones la participación de las diferentes estructuras colegiadas de la institución que colectivamente construyen instrumentos de evaluación pertinentes y con objetivos articulados a una operación ágil y confiable, contando para ello con sistemas conectados a la red de información universitaria que permiten la difusión de los resultados, fomentando así la mejora continua del desempeño académico con retroalimentación al mismo programa.

El PEDPA, reconoce al académico en la calidad de su desempeño, el grado de su participación, así como el compromiso e impacto de sus actividades en el ámbito universitario, otorgándole un estímulo económico al margen de su percepción salarial; asimismo, incorpora una perspectiva que permite destacar la función sustantiva o adjetiva principal que realiza el académico de acuerdo

con su nombramiento, sin dejar de consolidar su articulación con otras funciones sustantivas o adjetivas complementarias.

Las funciones sustantivas son: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y extensión de los servicios; las funciones adjetivas son las desarrolladas a través de la gestión y administración académicas; ambas funciones pueden ser principales o complementarias dependiendo del nombramiento académico.

El PEDPA, fomenta la vinculación entre los planes de trabajo del académico con los de su entidad académica en el marco de las metas institucionales, estimula y reconoce la formación de la planta académica orientando la evaluación del desempeño hacia el desarrollo académico y profesional de la misma integrando a la evaluación la opinión de cuerpos colegiados, alumnos, pares y directivos de acuerdo a la función y al ámbito del desempeño académico del participante, estableciendo una evaluación continua de la participación del académico.

Con el fin de simplificar la comprobación de las actividades académicas realizadas se diseñó el Sistema de Captura de Proveedores de Información (SCPI); para ello se capacitó a través de talleres a los encargados de la captura de la información.

En apoyo al PEDPA y al PEDEA se diseñaron dos sistemas: el Sistema Integral de Información de los Programas de Estímulos al Desempeño (SIIPED) y el Sistema de Información Académica (SIA). El primero de ellos fue diseñado exclusivamente para los académicos y está conformado por: la inscripción, la planeación anual de actividades académicas, el registro de actividades y productos realizados, el informe de actividades y el seguimiento de los resultados de su evaluación al desempeño docente y académico; el segundo sistema mencionado es una herramienta de consulta y monitoreo del director e incluye: la validación de la planeación, actividades y productos registrados, así como la evaluación del desempeño docente por consejo técnico y desempeño académico por los cuerpos colegiados correspondientes, permitiéndoles también a los directivos de los diferentes niveles establecer comparativos entre carreras, áreas y regiones, así como hacer validaciones de los indicadores específicos.

Cada año a través del SEDDUV se fortalece la cultura de la evaluación a los académicos. Durante el periodo 2012-2013 fueron evaluados 4,899 académicos por 74,252 estudiantes, los cuales respondieron 297,698 cuestionarios aplicados en línea.

La Subsecretaría de Educación Superior aprobó el 23 de Enero de 2014 el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (DA-EDA-OT-09).

Tanto el PEDPA como el PEDEA han tenido gran difusión respecto a los principales cambios y los sistemas de operación de los mismos, así como de la gestión de los indicadores involucrados en ambos programas como herramienta diagnóstica para el desarrollo académico. Se promovió la cultura de trabajo académico en donde se integran equilibradamente las funciones de docencia, generación y aplicación del conocimiento, gestión académica y participación en cuerpos colegiados y tutorías, para los cual se llevaron a cabo 60 reuniones organizadas en las cinco regiones universitarias con académicos, autoridades y cuerpos colegiados de las seis áreas académicas.

La certificación con la Norma ISO 9001:2008 del subproceso de evaluación del desempeño académico para las actividades de superación académica, docencia, generación y aplicación del conocimiento, gestión académica, tutorías y vinculación se ha mantenido; certificación que tiene validez desde el 24 de Noviembre de 2011 hasta el 23 de Noviembre de 2014.

2.4.5.1 BENEFICIARIOS.

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana está estructurado para beneficiar a los siguientes miembros del personal académico de base que desarrollen sus actividades ininterrumpidamente durante el periodo de evaluación con calidad: Docentes de Tiempo Completo y Medio Tiempo, Asociados y Titulares; Docentes de Asignatura; Investigadores, Ejecutantes y Técnicos Académicos de Tiempo

Completo y Medio Tiempo, Asociados y Titulares; Académicos Instructores; personal académico que desempeñe funciones de dirección o administración académicas; personal titular adscrito a departamentos, coordinaciones y jefaturas de servicio; académicos que hayan estado en año sabático durante el bienio convocado y académicos que hayan cumplido durante el bienio convocado comisiones de tipo académico en la propia Universidad.

2.4.5.2 PROCEDIMIENTO DE INGRESO Y PARTICIPACION.

Una vez publicada la convocatoria del programa, el personal académico que desee participar deberá de acudir a la dirección de su entidad académica a fin de que se le proporcionen la solicitud y los formatos correspondientes.

La carga académica mínima que deberán tener los participantes al PEDPA es:

- Para los Docentes de Asignatura la carga mínima será de cinco horas/semana/mes por semestre y a partir del ejercicio 2003-2005 de diez horas o bien un total de diez horas/semana/mes al año, cualquiera que sea su distribución semestral y de veinte horas a partir del ejercicio del 2003-2005, cualquiera que sea su distribución semestral de enseñanza en cursos, talleres, seminarios, prácticas, laboratorios y otras experiencias educativas establecidas curricularmente. Para el caso de los maestros de asignatura que imparten docencia en varias dependencias académicas, la evaluación global será el resultado de la ponderación en proporción a su cargo en todas las entidades donde trabaja.
- En cuanto a los Investigadores de Tiempo Completo y Medio Tiempo, Asociados y Titulares, dentro de su carga académica como tales, tienen que incluir al menos cuatro horas/semana/mes por semestre o un total de ocho horas/semana/mes al año, cualquiera que sea su distribución semestral de enseñanza en cursos, talleres, seminarios, prácticas, laboratorios y otras experiencias educativas establecidas

curricularmente o que realicen tutorías permanentes a un mínimo de cuatro estudiantes por bienio²⁵ ; asimismo no se considerará la carga docente que se imparta como resultado de un nombramiento adicional al de investigador.

- Los ejecutantes de tiempo completo y medio tiempo, asociados y titulares, deberán incluir dentro de su carga académica como tales al menos cuatro horas/semana/mes por semestre o un total de ocho horas/semana/mes al año, cualquiera que sea su distribución semestral de enseñanza en cursos, talleres, seminarios, prácticas, laboratorios y otras experiencias educativas establecidas curricularmente o que realicen tutorías permanentes a un mínimo de cuatro estudiantes por bienio; asimismo, una contribución a la formación integral de estudiantes de la Universidad Veracruzana mediante dieciocho actuaciones al año en espacios universitarios, además de alguna(s) de la(s) siguiente(s) actividad(es): tutorías permanentes a un mínimo de cuatro estudiantes por bienio, talleres con cuarenta horas de duración al año, diez conciertos didácticos por año, cuarenta horas al año de apoyo a la preparación y formación de grupos artísticos estudiantiles. En el caso de que el académico combine las actividades adicionales con las dieciocho actuaciones para público estudiantil universitario, tales actividades deberán efectuarse por lo menos durante un año con la cuota mencionada anteriormente, la combinación no incluye tutorías; sin embargo, no será considerada la carga docente que se imparta como resultado de un nombramiento adicional al de Técnico Académico.
- Los Técnicos Académicos de tiempo completo y medio tiempo, asociados y titulares dentro de su carga académica deben incluir al menos cuatro horas/semana/mes por semestre o un total de ocho horas al año cualquiera que sea su distribución semestral de enseñanza en cursos, talleres, seminarios, prácticas, laboratorios y otras experiencias educativas establecidas curricularmente o que realicen tutorías permanentes a un mínimo de cuatro estudiantes por bienio; también no

²⁵ Este requisito entrará en vigor a partir del periodo septiembre 2012-agosto 2013.

será considerada la carga docente que se imparta como resultado de un nombramiento adicional al de Técnico Académico.

- Personal Académico que desempeñe funciones de dirección o administración académicas en la Universidad Veracruzana siempre y cuando ejerza parte de la carga académica que corresponda a su nombramiento o que cumpla con el requisito establecido de los otros académicos.
- En cuanto al personal titular adscrito a departamentos, coordinaciones y jefaturas de servicio, éstos deberán estar vinculados con la planeación y desarrollo de proyectos educativos y además deberán impartir un mínimo de cuatro horas/semana/mes por semestre, o un total de ocho horas al año, cualquiera que sea su distribución semestral de enseñanza en cursos, talleres, seminarios, prácticas, laboratorios y otras experiencias educativas establecidas curricularmente, o que realicen tutorías permanentes a un mínimo de cuatro estudiantes por bienio, como parte de la carga académica que corresponda a su nombramiento.
- En el caso de los Académicos que hayan estado en año sabático durante el bienio convocado, éstos deberán haber cumplido siempre con la actividad motivo de esa prestación así como haber entregado en tiempo y forma sus reportes.
- Los Académicos que hayan cumplido durante el bienio convocado comisiones de tipo académico en la propia Universidad, éstas deberán estar autorizadas por la Rectoría o por la Secretaría Académica en las que tenga descarga parcial o total, así como aquellos académicos que tengan descarga por estudio de postgrado.
- En el caso de Académicos que presenten incapacidad médica no se les considerará la puntuación correspondiente a la producción generada en el lapso que abarque dicha incapacidad.

A continuación presentó los requisitos requeridos para que el personal académico pudiera participar en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico en su ejercicio correspondiente del 16 de agosto de 2005

al 15 de agosto de 2007; requisitos que para tal fin mencionaba la convocatoria respectiva (ver Anexo no. 1), entre los que se encuentran los siguientes:

Acreditar el grado de maestría o su equivalencia como mínimo, tener nombramiento de base de personal académico de carrera, técnico académico o docente de asignatura y estar desempeñando sus funciones, en el caso de que sea profesor de asignatura, la carga mínima requerida es de cinco horas/semana/mes frente a grupo por semestre o bien un total de diez horas/semana/mes frente grupo al año cualquiera que sea su distribución semestral.

También puede participar el académico que se encuentre en año sabático dentro del ciclo bienal de la convocatoria o cumpla alguna función directiva en una entidad académica, siempre que desempeñe parte de su carga académica durante el ciclo febrero 2006-agosto 2007, docencia frente a grupo cumpliendo como mínimo con cuatro horas/semana/mes por semestre o bien con un total de ocho horas/semana/mes al año o que desempeñe una comisión de tipo académico en la propia Universidad, autorizada por la Rectoría, por la cual tenga descarga total.

En el caso del personal académico de tiempo completo, éste no deberá tener ninguna actividad adicional que implique contratación mayor a veinte horas/semana/mes con organismos, entidades o instituciones del sector público o privado, en cualquiera de sus ámbitos, por lo que es necesario que al momento de inscribirse el aspirante al PEDPA declare que cumple con este requisito, para lo cual deberá entregar el formato que corresponda firmado e impreso junto con su informe de productividad y documentación probatoria correspondiente.

Tendrán derecho a participar también los Investigadores y Técnicos Académicos que durante el ciclo febrero 2006-agosto 2007, desarrollen dentro de su carga académica como tales, docencia frente a grupo cumpliendo como mínimo con cuatro horas/semana/mes por semestre o bien con un total de ocho horas/semana/mes al año, cualquiera que sea su distribución semestral y sin que implique un segundo nombramiento. Adicionalmente, los investigadores deberán cumplir con una publicación durante el bienio en revista periódica especializada, de divulgación científica, artística o tecnológica con arbitraje y

registro ISSN o su equivalente en otro tipo de publicaciones con arbitraje. Para el caso de los técnicos académicos, las cuatro horas/semana/mes por semestre frente a grupo, podrán ser sustituidas por su equivalente en actividades docentes en corresponsabilidad con el (los) titular(es) de las experiencias educativas, con un programa aprobado por éste (éstos) y avalado por el Consejo Técnico de su(s) entidad(es) de adscripción.

Para el caso de los Ejecutantes Artísticos, tendrá derecho a participar quien cumpla durante el mismo ciclo con el mismo requisito anterior o con una contribución a la formación integral de estudiantes de la Universidad Veracruzana mediante dieciocho actuaciones en espacios universitarios y diez conciertos didácticos por año.

Los participantes no deberán tener inasistencias injustificadas a sus actividades por más de un 5% en el período a evaluar, ni haber disfrutado de alguna licencia sin goce de sueldo en el período correspondiente a esta convocatoria. Asimismo, deberá llevar a cabo las acciones que a continuación se mencionan en las fechas correspondientes, para lo cual deberán consultar los formatos que para tal fin se requieren y que se encuentran disponibles en el Internet en el siguiente sitio: <http://www.uv.mx/dgda/productividad>.

Los aspirantes a ingresar y permanecer en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico deberán cumplir además de los requisitos antes mencionados, con los siguientes:

Ser miembro del personal académico de base en los términos indicados en el apartado de beneficiarios; presentar dos planes anuales de trabajo individual y dos reportes anuales de autoevaluación, uno por cada periodo del bienio con la firma de conocimiento del Consejo Técnico u Órgano Equivalente al Consejo Técnico. También deberán presentar en su entidad o dependencia de adscripción un informe bienal sobre su productividad académica con los documentos probatorios originales para su cotejo; no haber interrumpido su actividad académica durante el bienio convocado con excepción de alguna incapacidad médica y no tener más de 5% de inasistencias injustificadas en cada uno de los dos periodos anuales comprometidos en el bienio por evaluar.

La forma de inscripción al programa ha ido cambiando con los años ya que a partir del ejercicio bienal correspondiente del 16 de agosto de 2005 al 15 de

agosto de 2007 y que se revisa en esta investigación, los académicos que desean participar en el programa ya lo hacen en línea.

Los participantes deben registrar en línea el formato de inscripción, el Plan Anual de Trabajo Individual, el Reporte de Autoevaluación correspondiente al ciclo 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2007, los cuales tendrán como período de registro del 16 de diciembre de 2005 al 22 de enero de 2006 para la inscripción; del 23 de enero al 15 de febrero de 2006 para el Plan Anual de Trabajo Individual y como fecha límite de registro para el Reporte de Autoevaluación el 10 de septiembre de 2006.

Posteriormente deberán registrar en línea el Plan Anual de Trabajo Individual correspondiente al período del 16 de agosto de 2006 al 15 de agosto de 2007 que tiene como fecha límite de registro el 10 de septiembre de 2006.

Los productos que requieran arbitraje académico deberán ser entregados del 25 de junio al 13 de julio de 2007 en su entidad académica o dependencia de adscripción.

El Reporte de Autoevaluación correspondiente al período del 16 de agosto de 2006 al 15 de agosto de 2007, deberán registrarlo en línea a más tardar el 31 de agosto de 2007.

El Informe de Productividad Académica correspondiente al ciclo bienal del 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2007 también deberán registrarlo en línea y se tiene como fecha límite de registro el 31 de agosto de 2007; asimismo, deberá ser entregado en su entidad académica o dependencia de adscripción del 27 de agosto al 7 de septiembre de 2007, anexando copia de los documentos probatorios de las actividades que así lo requieran, presentando también los originales para su cotejo inmediato y en su caso, los productos académicos requeridos. Los investigadores, técnicos académicos, ejecutantes artísticos o académicos encargados de actividades de gestión, deberán incluir los documentos probatorios del cumplimiento de las actividades enunciadas en la convocatoria.

2.4.5.3 DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACION.

El programa se ocupa de premiar en primer lugar el desempeño profesional académico sobresaliente en la función sustantiva o adjetiva principal para la que el académico fue contratado y en segundo lugar, en otras funciones sustantivas o adjetivas complementarias que realiza, así como su formación académica, tomando como punto de partida el cumplimiento satisfactorio de las obligaciones generales y específicas establecidas en el Estatuto del Personal Académico; asimismo, el programa también contribuye a estimular al académico para que mejore permanentemente en su formación en la profesión académica.

Para poder tener un desempeño profesional académico sobresaliente deberán ser desarrolladas determinadas acciones en cada una de las funciones sustantivas, de acuerdo a si se encuentra el académico en funciones de docencia o de investigación.

2.4.5.3.1 DESEMPEÑO PROFESIONAL ACADÉMICO SOBRESALIENTE EN FUNCIONES DE DOCENCIA.

El académico en funciones de docencia (docentes y técnicos académicos) muestra un desempeño profesional académico sobresaliente cuando realiza las siguientes acciones:

- En la docencia debe promover la formación integral de los estudiantes, mediante: el cumplimiento asiduo y puntual de su horario y carga académica; la correcta planeación de los cursos, talleres, seminarios, prácticas, laboratorios y otras experiencias educativas a su cargo, establecidas curricularmente; la adecuada conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; el desarrollo de habilidades para aprender a aprender; la eficiente realización de tutorías; apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño, la elaboración y el uso efectivo de material didáctico; contribuir a la permanencia, al servicio social y a la titulación de los estudiantes; la participación activa y comprometida en las tareas de gestión para la docencia. En el ejercicio 2001-2003 el programa aumentó las acciones a desarrollar y evaluaba la

participación activa y responsable llevadas a cabo en las academias por área de conocimiento, por programa académico o línea de investigación; y en las de otros cuerpos o grupos académicos colegiados de los que forme parte; el cumplimiento responsable de comisiones académicas de carácter institucional e interinstitucional tanto de su entidad como de la Universidad; asimismo que participara con propuestas y acciones en la evaluación y actualización de planes y programas de estudio y una efectiva participación en la realización del programa de trabajo de su entidad académica fue requerida también para el ejercicio 2003-2005.

- En la investigación debe contribuir a la identificación y solución de problemas del conocimiento y su aplicación en el ámbito de la docencia; fortalecer su práctica docente mediante la articulación con la investigación, la aplicación del conocimiento y su difusión.
- En la difusión de la cultura, extensión de los servicios y vinculación debe divulgar los conocimientos de las diversas actividades académicas, culturales y artísticas para el enriquecimiento de la institución y la sociedad; aportar elementos para la solución de problemas en beneficio de la sociedad. A partir del programa del ejercicio 2003-2005 debe promover eficientemente la vinculación entre la docencia y los sectores productivo, social y de servicios; y contribuir a la obtención de recursos de fuentes alternas de financiamiento para proyectos de la institución.
- En cuanto las actividades que son realizadas por los técnicos académicos cuya función es de apoyo a la docencia, el programa estipula que éstas dependerán de las características de su entidad de adscripción.

En la docencia contribuye con el Programa de Formación Integral de los estudiantes de la Universidad Veracruzana mediante el cumplimiento permanente de su horario y carga académica en la entidad docente; con la correcta planeación de los cursos, talleres, seminarios, prácticas, laboratorios y otras experiencias educativas a su cargo establecidas curricularmente; con la adecuada conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de actividades para aprender a aprender y la eficiente realización de tutorías, entrenamientos o intervenciones formativas. El ejercicio 2003-2005

contempla nuevas acciones: difunde las nociones, el desarrollo y la apreciación artística entre la comunidad universitaria; imparte instrucción deportiva y promueve las actividades deportivas en el marco de los programas de trabajo eficientemente contribuyendo en las actividades de los grupos académicos colegiados de los que forme parte de manera activa y responsable; participa con propuestas y acciones en la evaluación, actualización de proyectos y programas de trabajo; contribuye a la permanencia, al mejor desempeño académico, a las prácticas del servicio social y a la titulación de los estudiantes; y apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño, la elaboración y el uso de material didáctico para la promoción e instrucción deportivas.

.2.4.5.3.2 DESEMPEÑO PROFESIONAL ACADÉMICO SOBRESALIENTE EN FUNCIONES DE INVESTIGACION.

El académico en funciones de investigación (investigadores y técnicos académicos) muestra un desempeño profesional académico sobresaliente cuando realiza las siguientes acciones:

- En la investigación deberá desarrollar su actividad de investigación individual o en equipo de acuerdo con las políticas y los programas de desarrollo institucionales; contribuir activa y responsablemente en las academias por área de conocimiento, por programa académico, o por línea de investigación y en las de otros cuerpos o grupos académicos colegiados de los que forme parte. En el programa 2001-2003 se contempla una nueva acción: cumplir responsablemente en comisiones académicas de carácter institucional e interinstitucional, tanto de su entidad como de la Universidad. En el caso de las artes plásticas deberá contribuir a la solución de problemas; a crear y rescatar obra artística relevante; a la innovación tecnológica; fortalecer la investigación a través de los productos generados y la difusión de éstos. A partir del programa 2003-2005 deberá participar activamente en la realización del programa

de trabajo de su entidad académica., así como en las tareas de gestión y planeación de la investigación o, en su caso, de la creación artística; asimismo deberá publicar su trabajo, pero éste tendrá que ser arbitrado o especializada la exposición artística, por lo que deberá tener reconocimientos por dicho trabajo y contribuir a la formación de recursos humanos para la investigación.

- En la docencia el académico en funciones de investigación deberá propiciar la vinculación de la investigación con la docencia, mediante la impartición de clases, de tutorías o de asesoría; deberá promover la formación integral de los estudiantes, mediante el cumplimiento asiduo y puntual de su carga académica; la correcta planeación de cursos, talleres, seminarios, practicas, laboratorios y demás experiencias educativas a su cargo, establecidas curricularmente; la adecuada conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; el desarrollo de habilidades para aprender a aprender; la eficiente realización de tutorías; deberá participar con propuestas y acciones en la evaluación y actualización de planes y programas de estudio; apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el diseño, elaboración y el uso efectivo de material didáctico; así como contribuir a la permanencia, al mejor desempeño académico, a las prácticas de servicio social y a la titulación de los estudiantes.
- En la difusión de la cultura, extensión de los servicios y vinculación, el académico en funciones de investigación debe cumplir con las siguientes acciones: se compromete a difundir los conocimientos que coadyuven al enriquecimiento de la cultura y fortalezcan a la institución; promueve con eficiencia la vinculación entre la investigación y los sectores productivo, social y de servicios; aplique sus conocimientos a la solución de problemas específicos en beneficio de la sociedad en general; contribuye a obtener recursos de fuentes alternas de financiamiento para proyectos de la institución.
- Respecto de las actividades enumeradas y que son realizadas por los técnicos académicos, cuya función es de apoyo a la investigación, en

cada ejercicio se enfatiza que éstas dependerán de las características de su entidad de adscripción.

En la investigación contribuye a la vinculación entre las actividades de difusión de la cultura y extensión de los servicios y la investigación y también a la identificación y solución de problemas del conocimiento y su aplicación en el ámbito de la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, aunque en el ejercicio 2003– 2005 las dos acciones anteriores cambiaron por las siguientes: realiza investigación y aporta información que favorece: el rescate, la creación y recreación artísticas; la promoción e instrucción deportivas; y la difusión de la cultura y extensión de los servicios.

2.4.5.3.3 DESEMPEÑO PROFESIONAL ACADEMICO SOBRESALIENTE EN FUNCIONES DE DIFUSIÓN DE LA CULTURA.

El académico en funciones de difusión de la cultura y extensión de los servicios muestra un desempeño profesional académico sobresaliente cuando realiza las siguientes acciones en las áreas de creación y ejecución artísticas, en la difusión de la cultura y extensión de los servicios o en la promoción e instrucción deportivas.

- En la creación y ejecución artística cuando: realiza actuaciones artísticas de calidad en los campos de la música, la danza o el teatro; crea obra artística relevante; participa individual o colectivamente en la difusión del arte, colabora efectivamente en la realización de programas de trabajo de su grupo artístico o entidad de adscripción; cumple responsablemente en comisiones académicas de carácter institucional e interinstitucional ya sean de su grupo artístico o de la Universidad; contribuye a la formación y al mejoramiento de otros ejecutantes y creadores artísticos; realiza investigación y aporta información que favorece la creación y/o ejecución artísticas; participa efectiva y activamente en tareas de gestión y planeación de creación y recreación artísticas; promueve la vinculación entre las funciones sustantivas de la

Universidad y los sectores productivo, social y de servicios; y contribuye a obtener recursos de fuentes alternas de financiamiento para proyectos de la institución.

- En la difusión de la cultura y extensión de los servicios cuando: divulga los conocimientos de las diversas actividades académicas, culturales y artísticas para el enriquecimiento de la institución y de la sociedad; asume con eficiencia la responsabilidad de coordinar tareas de planeación y gestión para la difusión de la cultura y extensión de los servicios y promueve con eficiencia el aprecio de la comunidad universitaria y de la sociedad por el arte y la cultura y colabora efectivamente en la elaboración del programa de trabajo de su entidad. Entre las nuevas acciones que contempla el ejercicio 2001 – 2003 se encuentran el que cumpla responsablemente comisiones académicas de carácter institucional e interinstitucional, tanto de su entidad como de la Universidad y contribuya de manera activa y responsable en las actividades de los grupos académicos colegiados de los que forme parte; asimismo a partir del ejercicio 2003-2005 debe promover con eficiencia la vinculación entre las funciones sustantivas de la Universidad y los sectores productivo, social y de servicios; así como contribuir a obtener recursos de fuentes alternas de financiamiento para proyectos de la institución.
- En la promoción e instrucción deportivas cuando: organiza, promueve y desarrolla torneos, clínicas o módulos deportivos, así como programas de recreación; contribuya a que los equipos deportivos universitarios obtengan premios o reconocimientos a nivel internacional, nacional y regional; promueve la inserción de las actividades deportivas en los programas de trabajo de las entidades académicas y de la Universidad, aunque esta última acción solo fue en el ejercicio 1999-2001. También cuando participe activamente en el diseño y la actualización de los programas de trabajo de su entidad y en las tareas de planeación y gestión para la promoción e instrucción deportivas; cumple responsablemente comisiones académicas de carácter institucional e interinstitucional, tanto de su entidad como de la Universidad; incorpore

los avances científicos y técnicos en la promoción e instrucción deportivas; contribuye de manera activa y responsable de las actividades de los grupos académicos colegiados de los que forme parte; asimismo a partir del ejercicio 2003-2005 debe promover con eficiencia la vinculación entre la actividad deportiva y recreativa de la Universidad Veracruzana y los sectores productivo, social y de servicios; así como contribuir a obtener recursos de fuentes alternas de financiamiento para proyectos de la institución.

En cuanto a los criterios de evaluación el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana establece referentes básicos que dan lugar a indicadores, categorías y ponderaciones para normar la evaluación: asimismo, señala fuentes, medios e instrumentos de evaluación.

En los indicadores, categorías y ponderación, el programa distingue dos dimensiones convencionalmente definidas como desempeño y producción. La dimensión “desempeño” corresponde a la actividad académica cuya evaluación se realiza mediante encuestas y la dimensión “producción” se refiere al conjunto de productos académicos que correspondan a la función principal o a las funciones complementarias. Estos elementos se definen en las Tablas de Referentes Básicos y en la Descripción de Referentes que se mencionan con más detalle más adelante.

Como fuentes se encuentran: los académicos evaluados; los estudiantes evaluadores; los beneficiarios de los servicios de extensión; los miembros de la academia por área de conocimiento, programa académico o por línea de investigación; el Consejo Técnico u Órgano Equivalente al Consejo Técnico. Junta Académica, Órgano Consultivo o Colegio de Ejecutantes; los Pares; el Director del área académica, de divulgación y, en su caso, el Vicerrector; el Coordinador del programa de postgrado; el Coordinador del Centro de Iniciación Musical Infantil; el responsable de los Talleres Libres de Arte; el Jefe inmediato de departamento y de dependencia administrativa; el Director de dependencia administrativa y las Comisiones especializadas de arbitraje.

El Programa cuenta con 2 tipos de Instrumentos: el Reporte de Autoevaluación y el Informe del propio académico sobre su productividad.

El Reporte de Auto Evaluación es el documento que reporta el juicio del propio académico acerca de las actividades realizadas de lo previsto en su Plan Anual de Trabajo Individual (PATI) y la contribución de su labor al mejoramiento de su entidad académica; por su parte el Informe del propio académico sobre su productividad informa sobre las actividades académicas realizadas durante el periodo de evaluación, presentando en el formato correspondiente y con fotocopias de la documentación comprobatoria.

La evaluación al desempeño docente corresponde a una evaluación integral de las actividades que el académico realiza dentro y fuera del aula en concordancia con los fines del programa educativo y está integrada por dos fuentes de información: los estudiantes sobre el desempeño de sus docentes y los órganos colegiados representados por los consejos técnicos u órganos equivalentes. La evaluación del desempeño docente por estudiantes se realiza semestralmente y hasta antes del año 2006 se hizo de manera manual.

La encuesta de opinión a estudiantes y usuarios del desempeño de la enseñanza es realizada a los estudiantes de licenciatura y nivel técnico medio superior, también a los estudiantes de posgrado, así como a los estudiantes de los centros de idiomas, a usuarios de centros de autoacceso y a los estudiantes de los Talleres Libres de Arte.

Del desempeño de los técnicos académicos y académicos instructores en apoyo a la docencia en programas de salud a estudiantes y pasantes. A usuarios respecto del desempeño del técnico académico en programas de extensión de los servicios y a estudiantes de posgrado en cuanto al desempeño en la enseñanza a distancia.

La Universidad Veracruzana promueve la participación responsable y decidida de sus estudiantes en la evaluación al desempeño docente. El ejercicio institucional de evaluación al desempeño docente inició en línea en el año 2006, por lo que los estudiantes cuentan hoy en día con un instrumento para ejercer su responsabilidad social mediante el reconocimiento de fortalezas y debilidades en el desempeño de los docentes que les imparten alguna experiencia educativa.

Actualmente la evaluación al desempeño docente es para el alumno de la Universidad Veracruzana un derecho a la vez que una obligación como estudiante, tal como lo señala el Estatuto de los Alumnos en la fracción X del Art. 169 del Capítulo II que trata de las obligaciones de los alumnos, entre las que se encuentra: “evaluar al personal académico que le impartió las experiencias educativas”, que además es un requisito de inscripción para el alumno; ejercicio en el cual la Universidad espera su colaboración, por lo que al concluir cada periodo escolar (semestral) se activa el SEDDUV; sistema que como mencione anteriormente fue especialmente diseñado para que los alumnos en un ejercicio responsable a través del portal universitario: www.uv.mx puedan participar en la evaluación aportando sus opiniones sobre el desempeño de los docentes que les impartieron alguna experiencia educativa durante el semestre concluido, lo que hace a través de un cuestionario que contiene preguntas sobre: el programa de la experiencia educativa, los materiales de apoyo al aprendizaje elaborados y aplicados por el maestro así como su efectividad, el ambiente en el aula propiciado por el docente, la evaluación de la experiencia educativa, los valores humanos promovidos, el apoyo brindado para lograr el aprendizaje y en general su apreciación y sugerencias para mejorar la docencia del maestro.

La Universidad Veracruzana evalúa al docente a través del alumno para conocer la opinión de los estudiantes, detectar deficiencias y propiciar la mejora y en los casos necesarios estimular y reconocer el desempeño destacado. Los estudiantes resuelven el cuestionario con base en sus vivencias cotidianas en las aulas, en los cursos, talleres, seminarios u otras experiencias educativas curricularmente establecidas que tomaron con el académico participante.

El cuestionario para evaluar el desempeño docente está conformado por veinticinco preguntas de las cuales dieciocho son de respuesta única mientras que las otras siete son de respuesta múltiple así como una pregunta abierta en donde el estudiante expone libremente su opinión sobre el desempeño del docente. Su estructura responde a cuatro categorías generales con diferentes dimensiones de la docencia, construidas sobre la base de los principios del Modelo Educativo Institucional centrado en el aprendizaje para el logro de la formación integral de los alumnos.

La evaluación individual es anónima, porque el sistema asegura la confidencialidad de la información que aportan; asimismo, el motivo de esta evaluación es la retroalimentación que ofrece la opinión de los estudiantes, ya que los resultados son entregados semestralmente a cada docente mediante un informe que contiene el porcentaje de respuestas positivas y un contraste de la media obtenida por los docentes de su entidad y de la Universidad, para que realice una autorreflexión sobre su desempeño. También los directores y los diferentes niveles de autoridad reciben informes semestrales de cada docente y un análisis de toda la entidad, con el fin de promover mejoras cuando sean necesarias.

Actualmente una vez aplicado el cuestionario 1-ELNTMS-E a la mayoría de los alumnos de los niveles de licenciatura, nivel técnico medio superior universitario y posgrado en el periodo mencionado, se estructuran los resultados con los datos provenientes del cuestionario y se muestra la información, misma que se encuentra dividida principalmente por áreas académicas; mostrando posteriormente los resultados por regiones y programas educativos correspondientes y que se proporcionan a los responsables de los diferentes niveles de competencia con el fin de que sean utilizados como herramienta para la planeación de mejoras en el desempeño docente o bien como base para el otorgamiento de reconocimientos a los académicos que así lo ameriten; asimismo, los resultados individuales son presentados directamente al académico por el mismo medio con la intención de brindar un espacio de autorreflexión sobre su propio desempeño, mismos que se presentan en dos modalidades de reportes individuales: el reporte de autorreflexión y el reporte de puntaje.

El reporte de autorreflexión muestra la opinión de los alumnos, en términos porcentuales pregunta a pregunta proporcionando además para cada una de ellas los promedios generales de la entidad y de la institución con el fin de contar con un referente que motive la reflexión, a diferencia del reporte con puntaje, en el cual se concentran los puntajes obtenidos en cada una de las preguntas del cuestionario aplicando las ponderaciones institucionales así como una evaluación final y el referente de las categorías establecidas. El puntaje máximo es de 100 puntos, considerando los resultados inferiores a 60

como insuficientes. Para los académicos que participan en alguno de los programas institucionales de estímulos académicos ya sea el “Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico” (PEDPA) o el “Programa de Estímulos al Desempeño en la Ejecución Artística” (PEDEA), la evaluación que corresponde al indicador evaluación del desempeño docente por estudiantes proviene del promedio ponderado obtenido por el académico en las evaluaciones semestrales del período bienal, sobre la base de que cien puntos de desempeño docente general equivalen a ochenta puntos para ese indicador en los programas de estímulos y se aplica como puntaje cuando después de la conversión es igual o superior a los cuarenta y ocho puntos.

Los resultados son presentados al profesor en tres apartados: en el primero de ellos hacen constar el porcentaje por cada una de las respuestas de las primeras veinticuatro preguntas del cuestionario, en él se puede observar el porcentaje que los alumnos le otorgaron, el porcentaje promedio de la carrera de adscripción o bien, si se imparte en más de un programa educativo, en el que haya tenido un mayor número de cuestionarios contestados y el porcentaje promedio institucional, es decir, el porcentaje por pregunta otorgado por los alumnos a los profesores de la Universidad Veracruzana.

En el segundo apartado se muestra el porcentaje que suma las respuestas positivas de cada una de las primeras veinticuatro preguntas del cuestionario. Esta suma se realiza con los porcentajes provenientes de respuestas tales como “sí”, “siempre”, “excelente”, “bueno”, “mucho”, según sea el caso. La intención de esta suma es que se tenga una perspectiva integrada de las respuestas positivas o favorables de los estudiantes. Se presentan de la misma forma que las anteriores, los individuales, de la carrera y el institucional. Al final una gráfica también es agregada para hacer más claros estos resultados.

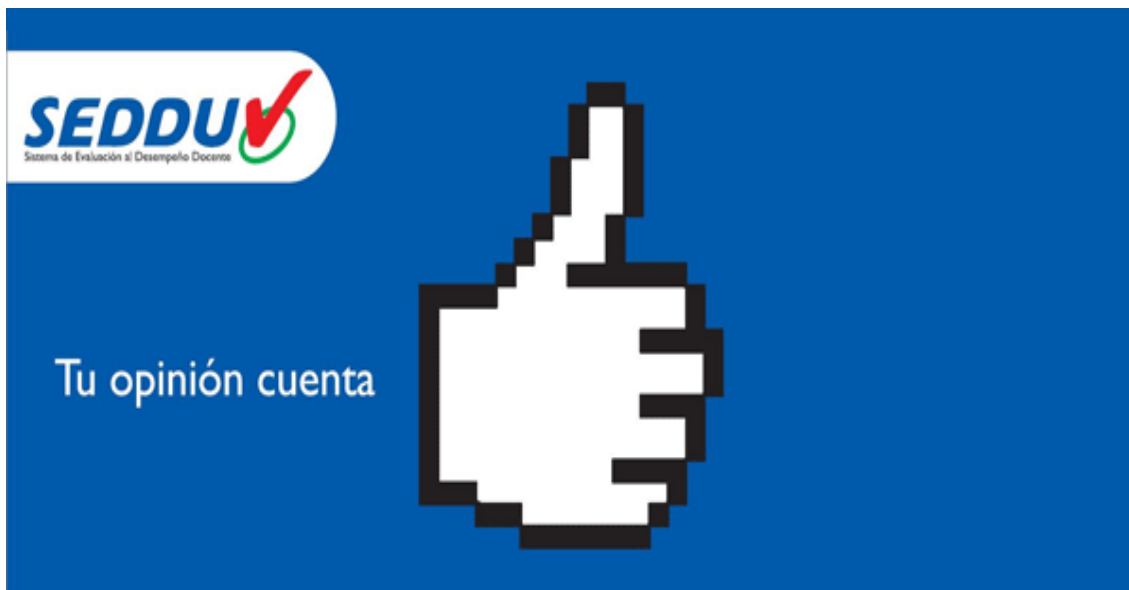
El tercer apartado muestra el porcentaje por cada una de las respuestas de la pregunta veinticinco del cuestionario: ¿Qué cambios le sugerirías al maestro para mejorar su trabajo? De la misma forma que en los casos anteriores se presentan además de los resultados de la entidad, también el promedio por área y el institucional.

La Dirección General de Desarrollo Académico, a través del Departamento de Estímulos a la Productividad Académica (DEPA) ha estructurado este reporte

con los datos provenientes de la aplicación del cuestionario 1-ELNTMS-E a los que fueron alumnos del académico participante de los niveles de licenciatura, técnico superior universitario o técnico, según haya sido su caso, en el periodo mencionado.

FIGURA 3

Portada de la guía del usuario del SEDDUV



Fuente: Tríptico del Sistema de Evaluación al Desempeño Docente UV (Ver ANEXO 11)

En cuanto a las encuestas de opinión a órganos colegiados, éstas son realizadas al Consejo Técnico u Órgano Equivalente al Consejo Técnico respecto al desempeño en la enseñanza de licenciatura, nivel técnico medio superior o centros de idiomas; al Consejo Técnico respecto al desempeño en la investigación y del desempeño de los Técnicos Académicos en apoyo a la docencia y a la investigación, así como también en el desempeño en la creación de obra plástica y en acciones deportivas; al Órgano equivalente al Consejo Técnico por el desempeño en la ejecución artística; a la Academia por el desempeño en la enseñanza en los centros de autoacceso, asimismo a la Academia(s) por asignatura o por pares por el desempeño en la enseñanza en los Centros de Iniciación Musical Infantil (CIMI); a las Academia(s) por área de conocimiento por el desempeño de los Técnicos Académicos en apoyo a la docencia; a la Academia(s) por línea de Investigación por el desempeño en la

investigación y el desempeño de los Técnicos Académicos en apoyo a la investigación; al Órgano Consultivo o Colegio de Ejecutantes por el desempeño en la función directiva de docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios; a la Junta Académica por el desempeño en la función directiva de docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios; al Secretario de entidad académica; y a la Junta Académica.

Se realizan también encuestas de opinión a Pares en el desempeño en: la investigación, creación de obra plástica, de la Ejecución Artística, en Acciones Deportivas, en el Diseño Gráfico, en el Trabajo Editorial; en Comunicación Social: Radio y Televisión.

Asimismo se realizan encuestas de opinión a autoridades y funcionarios del desempeño en la enseñanza en los Centros de Iniciación Musical Infantil. Al Coordinador de centro del desempeño de los Técnicos Académicos y Académicos Instructores en apoyo a la docencia en programas de salud, Jefes de enseñanza, de departamento y de servicios del hospital; del desempeño de la enseñanza en los Talleres Libres de Arte. Al responsable del taller del desempeño en el Diseño Gráfico al jefe inmediato; al Director del desempeño en el trabajo editorial y en el desempeño en comunicación social en lo que respecta a Radio, al jefe del desempeño en comunicación social y en cuanto al rubro Televisión, al jefe inmediato del desempeño en los Técnicos Académicos en apoyo a la gestión y administración académicas; al Director o Jefe de la dependencia del desempeño en los Técnicos Académicos en apoyo a la gestión y administración académicas; al Director de área académica, de divulgación o Vicerrector del desempeño en la función directiva de docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios; al Consejo Técnico, jefe de dependencia o director de entidad académica del desempeño del técnico académico en programas de extensión de los Servicios.

Se elaboran dictámenes de comisión especializadas de arbitraje porque éstos aportan juicios de valor emitidos por un cuerpo colegiado convocado específicamente para dar su opinión especializada respecto a la pertinencia y calidad de los productos que se revisan.

Como referentes generales se encuentran el Reporte de Autoevaluación del Plan Anual de Trabajo Individual, la formación académica y la vinculación. En

cuanto a los referentes por función éstos pueden ser de la docencia, de la investigación, de la divulgación artística, de la promoción e instrucción deportiva, del diseño gráfico, del trabajo editorial, de la comunicación social tanto de radio como de televisión, del apoyo a la gestión y administración académicas, de la función directiva en la docencia, la investigación, la divulgación artística y la difusión de la cultura y extensión de los servicios y de la participación de los académicos con descarga total.

Como referentes en la docencia se encuentran el desempeño en la enseñanza en licenciatura, en el nivel técnico superior universitario, en el nivel técnico medio superior, en el postgrado, en los centros de idiomas en el Departamento de Lenguas Extranjeras, en la enseñanza en los centros de auto acceso y en la enseñanza en los Centros de Iniciación Musical Infantil.

También son referentes de la docencia: la planeación y gestión para la docencia, el apoyo a la docencia, la producción científica en apoyo a la docencia, el desempeño de los Técnicos Académicos y Académicos Instructores en apoyo a la docencia en programas de salud y el desempeño de los Técnicos Académicos en los Talleres Libres de Arte.

Son referentes de la investigación: el desempeño en la investigación, la planeación y gestión para la investigación, la producción científica, tecnológica y de obra plástica, así como la producción científica, tecnológica y de obra plástica en apoyo a la docencia y el desempeño de los Técnicos Académicos en apoyo a la investigación.

Son referentes de la divulgación artística el desempeño en la ejecución artística, la planeación y gestión para la divulgación artística, la creación y recreación artística, así como las actividades de apoyo a la docencia.

En cuanto a la promoción e instrucción deportivas, son referentes básicos: el desempeño y la productividad en acciones deportivas, la planeación y gestión en las actividades deportivas, así como la productividad en actividades deportivas. Del diseño gráfico son referentes tanto el desempeño como la productividad en el diseño gráfico y en el Trabajo Editorial son referentes el desempeño y la productividad en el trabajo en la Dirección Editorial y de Publicaciones.

En la comunicación social radio son referentes el desempeño y la productividad, así como también son referentes de la comunicación social televisión.

En cuanto al apoyo a la gestión y administración académicas es referente básico el desempeño de los Técnicos Académicos en apoyo a la gestión y administración académica

Es referente de la función directiva en la docencia, la investigación, la divulgación artística y la difusión de la cultura y extensión de los servicios, el desempeño que se tenga en las mismas.

Es referente de los académicos que participan con descarga total el desempeño que tengan en dicha descarga.

Por otro lado la evaluación de la productividad considera la autoevaluación, la formación académica y la actividad de vinculación, así como las actividades que se desarrollen dentro de las funciones sustantivas o adjetivas.

La evaluación será resultado de la suma de los puntajes que como base en las tablas de referentes obtenga el participante del programa.

A continuación se muestran las tablas correspondientes por los ejercicios 1999, 2000, 2001-2003 y 2003-2005 que contienen tanto los niveles a alcanzar, como el puntaje mínimo a obtener en la función sustantiva, así como el puntaje total a obtener para alcanzar alguno de los niveles ahí mostrados.

TABLA 6
EJERCICIO 1999 del PEDPA

NIVELES	PUNTAJE MINIMO EN LA FUNCION SUSTANTIVA	PUNTAJE TOTAL
I	400	600-699
II	500	700-799
III	600	800-899
IV	700	900 o mas

TABLA 7
EJERCICIOS 2000 y 2001-2003 del PEDPA

NIVELES	PUNTUACION MINIMA EN LA FUNCION SUSTANTIVA O ADJETIVA PRINCIPAL	PUNTUACION EN AUTOEVALUACION, FORMACION ACADEMICA, ACCIONES DE VINCULACION Y OTRAS FUNCIONES SUSTANTIVAS O ADJETIVAS COMPLEMENTARIAS	PUNTUACION TOTAL
I	400	200	600-699
II	500	200	700-799
III	600	200	800-899
IV	700	200	900 o mas

La calificación definitiva resultará de promediar los puntajes de los dos años que constituyen el bienio, con excepción del grado o nivel académico, que no se promedia. La segunda columna señala las puntuaciones mínimas que el académico debe obtener en el bienio en la función principal que desempeñe de acuerdo con su nombramiento y se integra con la suma del promedio de las puntuaciones del desempeño académico obtenidas a través de las encuestas correspondientes y el promedio bienal de los puntos obtenidos en los indicadores de su producción. La puntuación indicada en la tercera columna se obtiene sumando a los puntos correspondientes al grado o nivel académico el promedio bienal de los puntos obtenidos en la formación pedagógica y actualización disciplinaria, la auto evaluación, las acciones de vinculación y las actividades relacionadas con las funciones complementarias y en la cuarta columna se presentan los rangos de puntuación que corresponden a cada uno de los cuatro niveles que establece el programa, puntajes que se obtienen sumando las puntuaciones de la segunda y tercera columna.

Es indispensable que en los cuatro niveles se cumplan los puntajes mínimos en la función principal y los puntajes adicionales que se obtengan en la formación académica y en otras funciones servirán como complemento a los puntajes logrados en la función principal, por lo que el número de puntos de la tercera columna solo tendrá validez cuando se obtengan los puntajes mínimos de cada nivel en la función principal

TABLA 8
EJERCICIO 2003-2005 del PEDPA

NIVELES	PUNTUACIÓN MINIMA EN LA FUNCION PRINCIPAL, INCLUYE FORMACIÓN ACADÉMICA, DESEMPEÑO ACADÉMICO Y PRODUCCIÓN EN LA FUNCIÓN PRINCIPAL	PUNTUACION EN AUTOEVALUACION, ACCIONES DE VINCULACION Y OTRAS COMPLEMENTARIAS	PUNTAJES TOTALES REQUERIDOS POR NIVEL
I	1700	300	2000 – 2549
II	2250	300	2550 – 3099
III	2800	300	3100 – 3649
IV	3350	300	3650 – 5199
V	4900	300	5200 – 6749
VI	6450	300	6750 o mas

En el ejercicio 2003-2005 los puntajes de las tablas de referencias fueron ajustadas en correspondencia con esta nueva escala. La puntuación total que obtenía el académico no se dividía entre dos como sucedía en bienios anteriores y el mínimo para obtener puntaje en la encuesta del desempeño en la enseñanza aplicada a los estudiantes era de 462.

Para alcanzar los niveles V y VI se requería que dentro de la puntuación de la función principal se incluyera un mínimo de 550 puntos para el nivel V y un mínimo de 600 puntos para el nivel VI en alguno(s) de los indicadores siguientes: Desarrollo de Proyecto Educativo Innovador, Enseñanza sobresaliente reconocida por estudiantes, Manual de Practicas, Participación en programas de apoyo y remediales, Distinciones, Premios y Libros para la enseñanza en la Universidad Veracruzana; indicadores que se encontraban descritos en el apartado de “Actividades de Apoyo a la Docencia” de cada una de las funciones principales que desempeñan los académicos.

**TABLA 9
COMPARATIVO DE PUNTAJES EJERCICIOS PEDPA**

Niveles	1999		2000 y 2001-2003			2003 – 2005		
	Puntaje mínimo en la función sustantiva	Puntaje Total	Puntaje mínimo en la función sustantiva	Puntuación en auto evaluación, form. acad. acciones de vinculación y otras funciones sustantivas o adjetivas complementarias	Puntaje total	Puntuación mínima en la función principal, incluye formación académica, desempeño académico y produc. en la función principal	Puntuación en auto evaluación, acciones de vinculación y otras complementarias	Puntajes totales requeridos por Niveles
I	400	600-699	400	200	600-699	1700	300	2000 – 2549
II	500	700-799	500	200	700-799	2250	300	2550 – 3099
III	600	800-899	600	200	800-899	2800	300	3100 – 3649
IV	700	900 o mas	700	200	900 o más	3350	300	3650 – 5199
V						4900	300	5200 – 6749
VI						6450	300	6750 o mas

Fuente: Elaboración propia en base a los documentos rectores del PEDPA.

2.4.5.4 AUTORIDADES Y ORGANOS COLEGIADOS.

Entre las instancias que participan en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana se encuentran las siguientes: la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, la Secretaria Académica directamente o a través de la Dirección General de Desarrollo Académico por medio del Departamento de Estímulos a la Productividad Académica, las Direcciones Generales de Área Académica, la Dirección General de Investigaciones o la Dirección de Divulgación Artística, las Direcciones de entidades académicas y dependencias, las Comisiones de Análisis y Evaluación por función sustantiva y área académica, las Comisiones de Apelación en la cual se incorpora al Abogado General y Abogado General y la Secretaría de Administración y Finanzas directamente y a través de la Dirección General de Recursos Humanos.

La Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico es responsable de contribuir a la sistematización y selección de propuestas viables para el mejoramiento del PEDPA, analizar propuestas y resolver acerca de las modificaciones del documento rector del programa y documentos que se deriven de él; asimismo, darán seguimiento a los procesos de inscripción y de recopilación, análisis y evaluación de la información, así como al proceso de apelación ante los resultados de la evaluación del desempeño académico de los participantes en el programa, participarán en la difusión de los diversos procesos implicados en el programa y resolverá los casos sobre la interpretación de los criterios del mismo.

En cuanto a la Secretaría Académica ésta lo hace directamente o a través de la Dirección General de Desarrollo Académico por medio del Departamento de Estímulos a la Productividad Académica y tiene a su cargo las siguientes actividades: participar en la difusión del PEDPA, publicar el documento rector y la convocatoria del programa, enviar a las entidades académicas la documentación y los formatos necesarios para el desarrollo del programa, coordinar la integración de las Comisiones de Análisis y Evaluación y de Apelación, recopilar la documentación y los formatos recibidos por las entidades académicas, coordinar la elaboración, distribución y aplicación de las encuestas y sistematizar la información obtenida, integrar las estadísticas de los académicos aspirantes evaluados y beneficiados, convocar a reunión a las Comisiones de Análisis y Evaluación y de Apelación, apoyar en las sesiones de evaluación, notificar a los académicos los resultados de la evaluación, recibir y tramitar la documentación relativa a inconformidades, evaluar el sistema del programa a través del seguimiento de sus procesos y de la información aportada por los académicos incluida la correspondiente auditoría, vigilar el cumplimiento de los lineamientos establecidos para el programa en el Estatuto del Personal Académico y coordinar los trabajos de la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y la Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.

Por su parte las Direcciones Generales de Área Académica, la Dirección General de Investigaciones o la Dirección de Divulgación Artística funcionarán

como enlace entre entidades académicas y el Departamento de Estímulos a la Productividad Académica y de igual forma serán responsables de establecer para el área a su cargo las Comisiones de Análisis y Evaluación y la de Apelación, así como también les corresponderá presidir la de análisis y evaluación.

Las direcciones de entidades académicas y dependencias serán responsables de: difundir y distribuir las solicitudes de ingreso al programa y los formatos necesarios, inscribir a los aspirantes que cubran los requisitos, recibir, revisar y remitir al Departamento de Estímulos a la Productividad Académica la documentación de los académicos aspirantes, facilitar la aplicación de las encuestas proporcionando la información y el apoyo necesario convocando oportunamente a los cuerpos colegiados que correspondan en cada caso, convocar a Junta Académica, al Órgano consultivo o al Colegio de Ejecutantes para proponer candidatos a las comisiones de análisis y evaluación y de apelación así como recibir y dar curso a las inconformidades de los académicos.

Las Comisiones de Análisis y Evaluación por función sustantiva y área académica tendrán como función evaluar la productividad de cada académico con base en el informe de productividad y en la documentación probatoria correspondiente de acuerdo con las tablas de referentes básicos de este programa y estarán a cargo de las siguientes comisiones por Áreas Académicas: Artes, Biológico-Agropecuario, Ciencias de la Salud, Económico - Administrativa Humanidades, Técnica, Investigaciones; asimismo, habrá una Comisión de Divulgación Artística, de Difusión de la Cultura y Extensión de los Servicios y de Gestión Académica. En el caso de las ocho primeras comisiones, cada una estará integrada por el Director General, tres directores de entidades del área correspondiente, un coordinador de postgrado en su caso y siete académicos. Cada una de las dos restantes será presidida por el Secretario Académico y estará constituida por ocho personas que se desempeñen, respectivamente en acciones de difusión de la cultura y extensión de los servicios y de gestión académica, dos directores, así como un miembro del personal académico por cada una de las regiones universitarias. Los académicos que participen en las Comisiones de Análisis y Evaluación

deben cumplir con los siguientes requisitos: ser personal académico de base, tener una antigüedad de 5 años en la función académica correspondiente, al momento de la designación encontrarse desempeñando su carga académica, aceptar el carácter honorífico y curricular de su participación en las comisiones, así como recibir la capacitación correspondiente. Una vez asignado el puntaje a cada uno de los indicadores, las comisiones clasificarán a los participantes en el nivel correspondiente. Posteriormente se elaborará un acta firmada por todos los miembros de la Comisión en la que quedaran consignados los resultados.

En cuanto a las Comisiones de Apelación tendrán como función conocer los recursos de apelación del académico y dictaminar al respecto y al igual que las Comisiones de Análisis y Evaluación estarán a cargo de las comisiones por áreas académicas de: Artes, Biológico-Agropecuario, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades, Técnica, Investigaciones; asimismo, habrá una Comisión de Divulgación Artística, de Difusión de la Cultura y Extensión de los Servicios y de Gestión Académica integradas de la misma manera que las Comisiones de Análisis y Evaluación. En esta comisión se incorpora al Abogado General para que forme parte de ella.

La Secretaría de Administración y Finanzas, directamente y a través de la Dirección General de Recursos Humanos será la responsable de: validar y proporcionar oportunamente la información actualizada tanto de la carga o descarga académica, así como de las licencias del periodo a evaluar, expedir las constancias al personal académico relacionadas con indicadores que involucren aspectos laborales, administrativos y financieros y expedir un informe a los criterios aplicados para la asignación de los recursos disponibles para el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.

CAPITULO 3. ESTRATEGIA METODOLOGICA

El capítulo tres trata sobre la forma como se llevó a cabo la estrategia metodológica en el trabajo de investigación y el manejo de la información recolectada. Hablar de metodología en las ciencias sociales, es referirse a la manera de cómo la investigación se realizó y es uno de los conceptos básicos que en términos generales se puede decir que toda investigación se sustenta.

Rodríguez (1996), señala que desde mediados del siglo XIX hasta la fecha han surgido toda una serie de formas de investigar en educación contrapuestas a otras formas incipientes de investigación empíricas cercanas a un enfoque positivista y menciona que LeCompte (1995) decía que los términos utilizados para conceptualizar a cada uno de los diversos enfoques que existen denotaban la importancia de los constructos de los participantes o los significados que los sujetos de la investigación asignaban a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que estaba estudiando, los procedimientos y técnicas para la recolección de datos, los tipos de evidencia a que se aducían en apoyo de las afirmaciones que se realizaban, así como los métodos y la importancia del análisis que era utilizado, por lo que dichos términos al ser más exactos y precisos dicen más que el termino *cualitativo*, simplemente hace referencia al tipo de datos que se maneja y deja que subrepticamente se vaya introduciendo algo realmente incierto, como es que los investigadores cualitativos no cuantifiquen o cuenten algo y que a pesar de su menor significado sustantivo poco a poco el término investigación cualitativa se ha ido introduciendo en las obras de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Glesne y Peskin (1992), LeCompte, Millroy y Preisle (1992), Maxwell (1996) y Morse (1994).

Bruyn (1966) y Deutscher (1973) citados por Taylor y Bogdan (1987) mencionan que dos perspectivas teóricas han permanecido en las ciencias sociales: el positivismo y la fenomenología.

El origen del positivismo se encuentra en los grandes teóricos del siglo XIX y comienzos del XX con August Comte (1896) y Emile Durkheim (1938, 1951). Los positivistas buscan hechos o causas de fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos y adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales busca las causas mediante

métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos que producen datos susceptibles de análisis estadístico.

La perspectiva fenomenológica tiene una larga historia en la filosofía y la sociología, con Berger y Luckman (1967), Bruyn (1966), Husserl (1913) y Schutz (1962,1967) entre otros, trata de comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, examinando el modo en que se experimenta el mundo, por lo que el fenomenólogo busca la comprensión a través de métodos cualitativos tales como: la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. El fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina “verstehen” o sea, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Esta perspectiva está ligada a diversos marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales, tales como: la sociología formal, del conocimiento, existencial, del absurdo y otras (Taylor y Bogdan:1987), por lo que esta perspectiva es la guía de esta investigación.

Existen diversas perspectivas desde la Sociología, la Psicología, la Historia y las Humanidades entre otras y cada una de ellas es un enfoque diferente a la realidad, por lo que cada una de ellas nos dice algo pero no puede incluir todo y uno podría adoptarlas como propias o integrarlas con otras que se tienen e incluso posterior a la revisión final que se realice olvidarlas totalmente. La educación universitaria en muchos sentidos es una introducción a una variedad de perspectivas, en la que cada una de ellas nos dice algo sobre lo que está pasando alrededor. La gran mayoría de las perspectivas están constituidas por palabras que utiliza el observador para hacer suposiciones y juicios de valor sobre lo que ve y no ve y poder ordenar la realidad física, la cual va a depender de las palabras que utilice para efectuar esa mirada al hecho que observa, que en este caso es el mito de la calidad que subyace en la evaluación al desempeño académico en las organizaciones de educación terciaria y en específico en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, en el cual se quieren visualizar las construcciones simbólicas que funcionan como mitos, por lo que la estrategia que utilizo es desde una perspectiva cualitativa, misma que

se dio a través de un estudio de caso fenomenológico el cual enfatiza la descripción objetiva y la interpretación personalística, así como la representación empática de escenarios locales dentro de una epistemología constructivista.

3.1 EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

Diversos autores a través del tiempo han sostenido debates en cuanto a que tipo de metodología debe prevalecer, que si la cuantitativa debe prevalecer a la cualitativa porque esta última carece del rigor que toda investigación necesita entre algunas otras razones que exponen, que si la cualitativa permite acceder más fácilmente a un contenido más “rico” y más cercano de lo vivido de los actores, entre otros.

Cada vez más los investigadores están de acuerdo en la importancia y el uso que la metodología cualitativa tiene para estudiar determinado tipo de fenómenos que mediante una metodología exclusivamente de corte cuantitativo no pudiera llevarse a cabo, así como también es innegable el uso cada vez más de una metodología híbrida, debido a la necesidad de conjuntar las dos en determinados estudios como Creswell (2003) señala.

Para Anne Laperriere las metodologías convencionales en las ciencias humanas y principalmente los métodos experimentales y cuantitativos se han apegado a establecer el valor de sus resultados asegurándose de la exactitud de los resultados de la investigación (criterio de validez interna), para especificar los límites de su posible generalización (criterio de validez externo) y finalmente, para cerciorarse de que los resultados no son hechos accidentales de las circunstancias y que otros investigadores empleando los mismos procesos con poblaciones similares llegarían a las mismas conclusiones (criterio de fiabilidad). El objetivo es ver como el resultado de operaciones combinadas restringirían la presencia del sesgo. La investigación convencional en ciencias sociales intentó resolver tales problemas científicos recurriendo a la estandarización de instrumentos y resultados de la investigación, con el control de las variables

referidas y preparando las muestras al azar intentando neutralizar los efectos inquietantes y singulares, de la subjetividad humana y del contexto social Laperriere (1979).

Hay autores que afirman que la diferencia entre la sociología cualitativa y la cuantitativa puede presentarse en forma sencilla en términos de los sistemas de notación utilizados para describir el mundo y que esta simple diferencia corresponde a grandes diferencias en cuanto a valores, metas y procedimientos para realizar investigaciones sociológicas (Schwartz y Jacobs:1979)

.Tanto en la sociología cualitativa como en la cuantitativa existen muchos que pregonan y se complacen en el valor de la ciencia. Schwartz, señala que resulta que todo el mundo hace "ciencia", aunque cuando uno ve lo que hace cada investigador se revelan actividades radicalmente diferentes.

Los sociólogos cuantitativos, asignan números a las observaciones cualitativas; en este sentido, producen datos al contar y medir cosas, entre las que pueden ser individuos, grupos, sociedades enteras, actos de lenguaje y así sucesivamente; en cambio, los sociólogos cualitativos informan principalmente de las observaciones en el lenguaje natural, raras veces hacen cuentas o asignan números a estas observaciones e informan sobre el mundo social de manera muy parecida a como lo hace el periódico a diario.

Los métodos cualitativos que utilizan el lenguaje natural son mejores para obtener acceso al mundo de la vida de otras personas en breve tiempo, pero los métodos cuantitativos son mejores para conducir una ciencia positiva, esto es, permiten una recolección de datos clara, rigurosa y confiable y también permiten someter a prueba hipótesis empíricas en una forma lógicamente consistente.

Las ciencias sociales no pueden satisfacerse exclusivamente con métodos científicos usuales destinándose a poner al día lo que se oculta al sentido casi físico del término, sino que deben darse los medios para descubrir lo que ven los ojos. De ahí la importancia, entre otras cosas, de tener investigaciones cualitativas y cuantitativas, ya que *la ciencia* (en su unidad) contempla seguramente “descubrir” lo que no se ve, pero “eso que no se ve” designa a la vez el fenómeno oculto o desconocido en el sentido de estar ausente e ignorado y a la vez demasiado presente (Pires:1997).

Cuando uno se refiere a los métodos cualitativos, está hablando de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación y que entre sus características se encuentran las siguientes: el objeto de la investigación es la captación y reconstrucción de significados, su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado, su procedimiento es más inductivo que deductivo y la orientación no es particularista y generalizadora, sino holística y concretizadora (Ruiz Olabuenaga:1999).

Asimismo dice que la mayoría de los autores adoptan una postura que se resume en dos postulados básicos: la metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y es compatible con ella. Su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que las hace recomendables en casos y situaciones distintas y que el acierto del investigador estriba no solo en la metodología que utiliza sino también en aquellos casos específicos para los que está más adaptada; asimismo, como es compatible obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de *triangulación* y es utilizada cada vez con mayor insistencia. También señala que son dos las escuelas que se disputan la ortodoxia de la metodología cualitativa con elementos comunes entre ellas y presenta un resumen del contraste teórico entre los estilos: autores que provienen directamente de la etnografía, la antropología y el interaccionismo simbólico; y autores que provienen de la sociología y la etnometodología. Entre los autores que provienen directamente de la etnografía, la antropología y el interaccionismo simbólico se encuentran Malinowski, Blumer, Spradley, Le Play, Taylor y Pettigrew, autores que viven y construyen los propios individuos para captar la realidad tal como la ven y que utilizan técnicas como la observación participada o la entrevista en profundidad y entre los autores que provienen de la sociología y la etnometodología se encuentran: Weber, Cicourel, Goffman, Schwartz y Jacobs, que reservan para el investigador la capacidad de una interpretación más completa y genuina. En ambas escuelas existen elementos relevantes en

común tales como: aquellos que enfatizan el estudio de los *fenómenos sociales* en su propio entorno, los *aspectos subjetivos* de la conducta humana prevalecen sobre las características objetivas, exploran el *significado del actor*, prefieren a la *observación y la entrevista abierta* como herramientas de exploración y utilizan al *lenguaje simbólico* más que el de los signos numéricos.

TABLA 10
CONTRASTE TEÓRICO ENTRE LOS ESTILOS

Cuantitativo-positivista	Cualitativo-interpretativo
Se basa en la teoría positivista, construida sobre el esquema de las ciencias naturales y formula generalizaciones que existen objetivamente.	Se basa en el supuesto de que el mundo social está construido con significados y símbolos e implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados.
La búsqueda debe apoyarse en evidencias empíricas	La búsqueda implica entrar dentro del proceso reconstruyendo conceptos y acciones de la situación estudiada.
Insiste en la fiabilidad y la validez como reflejo de la confianza en la evidencia empírica, ya que éstas son reproducibles y replicables.	Describe y comprende los medios a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás
Insiste en el conocimiento sistemático comprobable y comparable, medible y replicable.	Conoce como se crea la estructura básica de la experiencia a través del lenguaje y de otros símbolos
Método fiable y válido en tanto se acepta su postulado básico: el mundo social constituye un sistema, de regularidades empíricas y objetivas, observables, medibles, replicables y predecibles mentalmente.	Recurre a descripciones en profundidad, reduce el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en que ocurre.

Una serie de tendencias en la investigación han sido englobadas bajo el concepto de investigación cualitativa en la que diversos autores han externado sus opiniones sobre su forma de ejecución o sobre sus aplicaciones señalando que su evolución solo puede concebirse desde la consideración del proceso seguido por las diferentes áreas que han conformado la manera de comprender la investigación en el campo de las ciencias sociales, sobre todo en la antropológica y la sociológica e identifican varias etapas: una etapa de inicio en la que Bogdan y Biklen en el área de Sociología son los representativos en Estados Unidos al iniciar trabajos relativos a problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación y en el área de Antropología los primeros trabajos corresponden a McLennan y Taylor; en la etapa de consolidación surge entre 1900 y la Segunda Guerra Mundial la “escuela de Cambridge” (Stocking, 1993);

Malinowsky con sus trabajos realizados en Nueva Guinea durante 1914 y 1915, marcando la pauta en una nueva forma de hacer etnografía caracterizada por la participación, observación e interrogación; Margaret Mead, antropóloga con interés en la escuela como organización y el papel del profesor se centra en 1928 en sociedades menos tecnológicas, examinando la manera como contextos particulares reclaman determinados profesores y las relaciones de éstos con sus alumnos.

Posteriormente después de la Segunda Guerra Mundial y hasta principios de los setenta viene una etapa de sistematización, que es conceptualizada por Denzin y Lincoln (1994) como la fase modernista, caracterizada por una gran creatividad en los textos, tratando de formalizar los métodos cualitativos, la cual está representada por Bogdan y Taylor en 1975, Cicourel en 1964, Filstead en 1970, Glaser y Straus en 1967 y Lofland en 1971, encontrando nuevas teorías interpretativas como la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica y el feminismo entre otras, que dieron voz a las clases más populares de la sociedad y en la que predominó el paradigma postpositivista.

El Pluralismo es otra etapa más, la cual está representada en su inicio y al final por Denzin y Lincoln en 1994 a través de dos obras de Geertz, para el cual la tarea de la teoría es darle sentido a una situación concreta, en las cuales argumenta como los anteriores enfoques caracterizados por su carácter positivista, conductual y totalizador dieron lugar a una perspectiva más pluralista, interpretativa y abierta que tomó como punto de partida las representaciones culturales y sus significados, emergiendo nuevos enfoques en esta época tales como el posestructuralismo (Barthes), neopositivismo (Philips), neomarxismo (Althusser), deconstruccionismo (Derrida) y etnometodología (Garfinkel) y Wolcott, Guba, Lincoln, Stake y Eisner son los que desde una postura naturalista, post-positivista y constructivista, avanzan en el campo educativo.

A mediados de la década de los ochentas los investigadores sociales se enfrentan a una doble crisis de representación y legitimación incluidas en el discurso del posestructuralismo y el postmodernismo, caracterizada bajo diversa terminología asociada con las revoluciones interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social, pero es a mediados de los noventas que Lincoln y Denzin hacen referencia a una quinta etapa de la investigación cualitativa la que

mencionan como Campo Interdisciplinar, Transdisciplinar, también llamada en ocasiones *Contra Disciplinar*, *Multipragmática* y *Multimetódica*, concluyendo los autores que cada una de las etapas aún tienen representación en el presente y que sus elecciones en conjunto siguen siendo desconcertantes, ubicadas en un momento de descubrimiento y redescubrimiento respecto a las formas de ver, interpretar, argumentar y escribir la interpretación por lo que ya no puede permanecer desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva debido a que la clase, la raza, el género y la etnicidad forman parte del proceso de indagación y esto hace a la investigación cualitativa un proceso multicultural (Rodríguez:1996). Rodríguez también señala que es posible establecer características comunes, sometiendo la investigación cualitativa a una serie de análisis y menciona los siguientes niveles: ontológico, epistemológico, metodológico y técnico-instrumental.

El ontológico, se refiere a la forma y naturaleza de la realidad social y natural, viendo a la realidad como dinámica e interactiva; el Epistemológico, se relaciona con el establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento asumiendo una vía inductiva; el Metodológico, engloba cuestiones vinculadas con las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad por medio de diseños emergentes y el Técnico-instrumental, contempla las técnicas, instrumentos y estrategias para recolectar la información

El término de investigación cualitativa tiene una multiplicidad de aproximaciones y refiere a Van Maanen (1983) para quien el término "*métodos cualitativos*" no tiene sentido preciso en ciencias sociales, sino en general es un vocablo que designa una variedad de técnicas interpretativas que tienen para fines de deseo, descodificar, traducir ciertos fenómenos sociales que se producen más naturalmente; técnicas que llaman la atención al significado de los fenómenos antes que a su frecuencia.

En los debates tradicionales de los partidarios de métodos cualitativos y los cuantitativos, éstos últimos admiten que el cualitativo permite acceder más fácilmente a un contenido más "rico" y más cercano de lo vivido de los actores, así como los cuantitativos admiten las ventajas de una cierta estandarización. Los principales desacuerdos radican más en saber si es necesario reservar de

los solos enfoques estandarizados la posibilidad de hacer generalizaciones y de verificar teorías.

Creswell define para una mayor claridad tres enfoques: el cuantitativo, el cualitativo y los métodos mixtos. En el enfoque cuantitativo el investigador utiliza principalmente afirmaciones postpositivistas para el desarrollo del conocimiento, es decir, el pensamiento de causa y efecto, la reducción para variables específicas e hipótesis y preguntas, el uso de la medición y la observación y la prueba de teorías, empleando estrategias de investigación tales como experimentos y encuestas y colecciona datos sobre instrumentos predeterminados que producen datos estadísticos; no así en el enfoque cualitativo en donde el investigador a menudo afirma producir conocimiento principalmente basado en perspectivas constructivistas (por ejemplo, los múltiples significados de experiencias individuales, los significados socialmente e históricamente construidos con un propósito de desarrollar una teoría o un modelo) o perspectivas defensa/participativas (es decir, político, asunto-orientado, de colaboración, o de cambio orientado) o ambos, asimismo utiliza estrategias de investigación tales como relatos, fenomenologías, etnografías, estudios de teoría fundamentada, o estudios de casos. También bajo este enfoque el investigador colecciona los datos de duración indefinida, apareciendo datos con el propósito principal de desarrollar los temas de los datos y por último bajo el enfoque de los métodos mixtos el investigador tiende a afirmar basar el conocimiento en fundamentos pragmáticos (por ejemplo, consecuencia-orientada, problema-centrado y pluralístico) y emplea estrategias de investigación que involucra el coleccionar datos tanto simultáneamente o secuencialmente para comprender mejor los problemas de la investigación, involucrando en esta colección de datos tanto la recolección de información numérica, como la que está dada sobre instrumentos, como la información de texto, como por ejemplo las entrevistas, así que la base de datos final representa la información tanto cuantitativa como cualitativa (Creswell: 2003).

Como podemos darnos cuenta existen diversidad de perspectivas y enfoques que subyacen en la naturaleza de la investigación cualitativa. Autores como Bryman (1988), Hammerley (1992), Silverman (1995) y Stake (1995) entre otros han establecido un listado de las características que las diferencian, por ejemplo

Stake, considera tres aspectos: distinguir entre la explicación y la indagación como propósito del proceso de indagación situada más bien en el terreno epistemológico, distinguir entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador y distinguir entre conocimiento descubierto y construido, lo que lo lleva a sintetizar esta perspectiva considerando como diferencial su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Los diferentes intentos por clasificar las diversas corrientes existentes de la investigación cualitativa permiten conocer el trabajo de Lather en 1992, basado en la tesis de Habermas respecto a las tres categorías de interés que subyacen al conocimiento humano: predicción, comprensión y emancipación, a la que él añade la deconstrucción.

De acuerdo a Morse los métodos cualitativos son: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, investigación-acción y biografía.

Para Bullinton y Karlson la *fenomenología* es la investigación sistemática de subjetividad y de acuerdo con Van Manen se caracteriza por estudiar lo cotidiano, utilizar la conciencia, buscar lo esencial, describir los significados existenciales, considerar su nivel científico, otorgar un valor de utilidad, explorar el significado del ser humano y pensar sobre la experiencia original. Apps propone en 1991 seis fases para su estudio: la descripción del fenómeno, la búsqueda de múltiples perspectivas, la búsqueda de esencia y la estructura, la constitución de la significación, la suspensión de enjuiciamiento y la interpretación del fenómeno (Rodríguez:1996).

La *etnografía*, es el método de investigación por el cual se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, buscando la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Desde la perspectiva de Splindler y Splindler la etnografía educativa para tener éxito debe cumplir con una observación directa, el etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente en el escenario, contar con un gran volumen de datos registrados, el estudio debe tener el carácter de evolutivo, utilizando instrumentos que faciliten la cuantificación, no perder de vista el objeto de estudio considerando un holismo selectivo así como su contextualización. La etnografía presenta su problema objeto dentro del contexto educativo, donde la observación directa es el medio fundamental para recoger información y la

triangulación el proceso básico para la validación de los datos. (Rodríguez: 1996).

La *teoría fundamentada* pretende descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de otras investigaciones, de marcos teóricos existentes o de supuestos. Glaser y Straus (1967), son los autores de la teoría fundamentada y la posición que adoptan como defensores de una metodología cualitativa en los años sesentas es uno de los ejemplos clásicos de debate. Estos autores proponen dos estrategias para desarrollar su teoría: el método de comparación constante y el muestreo teórico. Con la primera de las estrategias el investigador tiene que codificar y analizar los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos a través de comparar datos, integrar categorías, debilitar la teoría y redactarla; en la segunda de ellas, el investigador debe seleccionar nuevos casos a estudiar según el potencial para ayudar a refinar los conceptos y teorías ya desarrollados (Rodríguez:1996).

La *etnometodología*, tiene sus orígenes durante los años 60 y 70 en las universidades californianas (Coulon, 1995; Hithcock y Hughs, 1989). En esta época, un reducido grupo de sociólogos que compartían enfoques similares sobre como investigar el mundo social comienzan a realizar una serie de estudios a pequeña escala sobre las formas en que las personas interactuaban unas con otras en situaciones cotidianas e intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y acciones a través del análisis de las actividades humanas. Dentro de este método se distinguen dos tendencias: la primera de ellas orientada a los estudios tradicionales como educación, justicia y organización entre otras y la segunda tendencia consiste en el estudio de las estructuras y propiedades formales del lenguaje denominado análisis conversacional basado en una interacción estructurada, la contextualización de las contribuciones de los participantes y con una interacción a nivel de cada detalle. Entre sus principales representantes se encuentran Hithcock y Hughes en 1989 y Coulon en 1995 (Rodríguez:1996).

La *investigación-acción* (I-A), tiene como origen la investigación-acción del trabajo de Lewin en el periodo inmediato a la Segunda Guerra Mundial. Lewin identifico contra fases en la I-A (planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en los principios que pudieran llevar “gradualmente hacia la

independencia, la igualdad y la cooperación “(Lewin,1916). A lo largo de estos años el método I-A se ha ido configurando a partir de numerosas aportaciones desde diferentes contextos geográficos e ideológicos. La I-A implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada, es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social. Las metodologías para desarrollar investigación-acción son de tres tipos: *la investigación-acción* del profesor que fue detallada por Elliot en 1978, en la que presenta ocho características fundamentales de la investigación-acción, *la investigación cooperativa* abordada por Ward y Tikunoff que se presenta cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones se unen para resolver problemas relacionados con la práctica profesional y *la investigación participativa* que en 1989 desarrolló De Miguel y que se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social. Este método sin duda representa una diversidad de enfoques, no obstante se pueden extraer ciertos elementos en común: desde la perspectiva ontológica, se obtiene un cambio en la experiencia vivida a partir de una realidad compartida, desde la perspectiva epistemológica se da el conocimiento experimental y la subjetividad de la investigación al nivel de datos, el concepto se amplía sustancialmente y desde la consideración de liderazgo se presenta una tensión entre el ideal de la participación y las demandas de la práctica.

El *método biográfico* pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona que proporciona tanto los acontecimientos como las valoraciones propias plasmándolas en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas. En un intento de delimitación conceptual y/o terminológica, Pujadas propone una clasificación de los materiales utilizados en el método biográfico: documentos personales como autobiografías, diarios, correspondencia, audio, video y objetos personales; por otra parte registros biográficos como historias de vida, relatos de vida y biogramas. Al mismo tiempo recoge un total de cuatro etapas en el desarrollo del

método biográfico: etapa Inicial, registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida, análisis e interpretación y presentación y publicación de los relatos biográficos (Pujadas:1992).

Debido a las características del fenómeno a tratar en este trabajo de investigación y en base a lo antes expuesto, la metodología que utilizo es de corte cualitativo-interpretativo ya que es la que se basa en el supuesto de que el mundo social está construido con significados y símbolos y reduce el análisis a ámbitos limitados de experiencia a través de la inmersión en los contextos en que ocurre y que en este caso son los mitos de la calidad de la educación que subyacen en la evaluación al desempeño académico en las organizaciones de educación terciaria y en específico el caso en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, trabajo que tratará de describir y comprender los medios a través de los cuales los diversos actores que convergen en él (funcionarios, académicos evaluados y estudiantes evaluadores), se embarcan en acciones significativas creando un mundo propio suyo y de los demás para conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia de los mismos a través del lenguaje y de otros símbolos, recurriendo a descripciones en profundidad en la búsqueda de esta construcción y de sus significados mediante la reconstrucción de conceptos y acciones del fenómeno a estudiar.

En la obra de Bernstein, el lenguaje constituye un campo fundamental para comprender la transmisión cultural (Bonal:1998)

3.2 ESTUDIO DE CASO

De los diversos métodos que existen para aplicaciones de tipo cualitativo se encuentra el método de Estudio de Caso, el cual desde su origen fue un recurso de investigación fundamentalmente utilizado en las Ciencias Sociales.

El Estudio de Caso vincula la teoría con la práctica y se basa en analizar las características y elementos que integran una situación real o simulada en una organización facilitando la construcción y reconstrucción de un fenómeno social por muy complejo que éste sea ya que se le puede estudiar de muchas formas generando información relevante que nos permite tener un mayor conocimiento sobre dicho fenómeno.

3.2.1 MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE CASO

Robert E. Stake ha sido reconocido como uno de los líderes en evaluación educacional. Entre sus preceptos se encuentran el que la evaluación siempre concierne a casos particulares y que el valor del caso radica en que puede informar del programa no simplemente ilustrarlo.

Stake menciona que existen estudios de caso que son calificados y otros que no lo son. Se concentra en aquellos estudios de caso en donde las preguntas que dominan son de tipo cualitativo que tienen una naturaleza fuerte, holística, cultural y de intereses fenomenológicos. También refiere que el estudio de caso no es una opción metodológica pero es una opción de objetos a ser estudiados y que en muchos campos profesionales y prácticos los casos son estudiados y grabados. Como forma de investigación, el estudio de caso es definido por los intereses que existen en los casos individuales y no por el método en que se usa. El nombre “estudio de caso” ha sido enfatizado por algunos investigadores porque llama la atención a la pregunta sobre lo que específicamente puede ser aprendido por un simple caso. El caso puede ser complejo o simple, pero en cualquier estudio dado uno sólo se va a concentrar en un caso, aunque el tiempo que uno pase centrado en uno de ellos pueda ser largo o corto. El caso es una

funcionalidad específica y en palabras de Louis Smith (1978), el caso es un “sistema limitado”. Los propósitos pueden ser irracionales, pero es un sistema y su comportamiento es modelo, por lo que consecuente y seguidamente son prominentes (Stake:1994).

William Goode y Paul Hatt en 1952, observaron que no siempre es fácil para la investigación del caso decir dónde el caso va a terminar y donde el ecosistema empieza, pero las limitaciones y el modelo del comportamiento del sistema son factores claves en el entendimiento del caso. Se puede llevar simultáneamente más de un solo estudio de caso, pero cada estudio de caso es una información concentrada en un solo caso. Para Kemmis (1980), el concepto de “caso” es un tema de debate y el término “estudio” es ambiguo. Un estudio de caso es el proceso de ambos: el aprender acerca del caso y del producto de nuestro aprendizaje. Lawrence Stenhouse (1984) recomienda llamar al producto un “registro de caso” y ocasionalmente lo hacemos, pero la práctica de llamar al último reporte “estudio de caso” es extensivamente establecido; así que el objeto de estudio es específico, único, sistema limitado y el más usado en la epistemología racional (Stake:1988).

La propuesta de categorización de Stake está en enfatizar la variación concerniente a una orientación metodológica para el caso y la basa en tres tipos de estudio: intrínseco, instrumental y colectivo.

El estudio de caso intrínseco se asume cuando se quiere aprender mejor de algún caso en particular. Inicialmente no es asumido porque el caso representa otros casos o porque ilustra un trato particular o un problema, sino porque este caso en todo es particularmente y ordinariamente en sí mismo de interés.

El estudio de caso instrumental, es un caso particular examinado para proveer perspicacia en un tema o reafirmación de cierta teoría. Este caso es de interés secundario pero juega un rol partidario facilitando nuestro entendimiento de algo más. Algunas veces este tipo de caso es investigado a fondo, su contexto es escudriñado, sus actividades ordinarias detalladas ya que esto ayuda a nuestro propósito de interés externo. La elección del caso está dada porque es una expectación para avanzar nuestro entendimiento en otros intereses, pero algunas veces se tienen simultáneamente severos intereses siempre

cambiantes, por lo que no existe una línea que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental.

El estudio de caso colectivo, es cuando los investigadores pueden estudiar con aún menos intereses que en un caso particular, un número de casos conjuntamente en orden para investigar dentro de los fenómenos, población o condiciones generales.

Kennedy (1979), mencionado por Stake, señala que existen otros tipos de estudios de casos que pueden ser reconocidos y que son una forma común de uso en la enseñanza, usados para mostrar un punto, una condición, una categoría o algo importante para la instrucción. Por su parte Stouffer (1941), dice que los investigadores de caso buscan ambos lo que es común y lo que es particular acerca del caso, pero el final resulta regularmente algo único presente. Únicamente es probable que lo persuasivo se extienda a el caso de lo natural, su medio ambiente histórico, posición médica, otros contextos incluyendo la economía, la política, lo legal y lo estético, otros casos a través de los cuales se pueden reconocer estos casos y a esos informantes a quien el caso de estudio puede serle conocido.

La metodología del estudio de caso se ha visto afectada porque algunas veces ha sido presentada por personas que han hecho menos observaciones en un estudio en particular como Denzin, Glaser y Strauss, Herriorr, Firestone y Yin. Muchos científicos sociales han escrito acerca del estudio de caso como si el estudio intrínseco de un caso en particular no fuera tan importante como estudio que obtiene generalizaciones permanentes a una población de casos. Así, el método de estudio de caso ha sido un poco honrado como el estudio intrínseco con una valoración particular como generalmente en biografías, el mismo estudio institucional como programas de evaluación, como prácticas terapéuticas y muchas líneas de trabajo. El caso de estudio puede ultimadamente ser visto en pequeños pasos frente a la gran generalización como señala Campell (1975), pero las generalizaciones pueden que no sean enfatizadas en toda la investigación (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991, Simons, 1980). Los investigadores de estudio de caso enfrentan una elección estratégica en decidir que tanto y que tan largo serán las complejidades del caso que están estudiando. No todo

acerca del caso puede ser entendido. Cada investigador hace su propio pensamiento.

Stake, afirma que los casos, en este sentido con sus propias historias, son entidades complejas operando dentro de un número de contextos, incluyendo la física, economía, ética y estética. El caso es singular, pero tiene sub-secciones (departamento de producción, mercadotecnia, ventas) grupos (estudiantes, maestros y padres) ocasiones (días de trabajo, días festivos y días cercanos a los festivos) una concentración de dominantes, todo es tan complejo que solamente el mejor puede ser probado. En este sentido, el estudio de caso *holístico* llama a la investigación de estas complejidades. Muchas investigaciones cualitativas están basados en el punto de vista holístico y del fenómeno social, el dilema humano y lo natural de los casos son situacionales e influenciados por hechos de muchos tipos; algunas veces las investigaciones cualitativas están dispuestas hacia la determinación causal de eventos, pero muchas veces tienden a percibir, como lo hizo Tolstoi en la “Guerra y la Paz”, para eventos no simples y causados individualmente. Hacer estudios de casos no requiere investigar diversos temas y contextos, pero ese es el modo en que la mayoría de las investigaciones cualitativas lo hacen.

También refiere Stake a que se llamen o no los temas de los investigadores como de “dimensiones abstractas”, éstos son siempre consecuencias de circunstancias problemáticas que inspiran a las disciplinas comunes del conocimiento, tales como la sociología, economía, ética y crítica literaria. Los temas son modos de estudio que observan a casos específicos, son escogidos en términos de lo que puede ser aprendido con las oportunidades de estudio y de diferentes maneras dependiendo de la importancia de cada tarea, las cuales se diferencian en cada uno de los investigadores. Los temas sirven para organizar el estudio y pueden ser o no ser los que se usan para reportar el caso a otros. Algunos investigadores escogen servir a los lectores, aun cuando no estén totalmente seguros de que esté bien y con respecto a lo concerniente que ellos tienen.

En cuanto a las opciones respecto al estilo de presentación Stake menciona que existen muchas opciones. John Van Mannen, en 1988 identificó siete tipos de presentación: realística, impresionística, confesional, crítica, formal, literaria y

conjuntamente dicho. Los investigadores de casos introducen a la escena expectativa, aun sabiendo que algunos ciertos eventos, problemas y relaciones van a ser importantes solo descubriendo que algunas actualidades son de poca consecuencia.

Aunque se tenga empatía y múltiples realidades, es el investigador quien decide cual será la historia propia del caso o por lo menos que es lo que él o ella informaran de la historia del caso y aunque el investigador competente va a ser guiado por lo que los casos le vayan indicando sobre lo más importante y los patrocinadores y otros investigadores sean avisados, lo necesario para que el caso sea entendido, lo va a decidir el investigador, porque es éste quien reviste a la historia del caso. Muchos investigadores desearían contar la historia completa del caso, pero probablemente esto no sea posible hacerlo ya que podría ser que la historia excediera el conocimiento de cualquiera o de lo que cualquiera pudiera decir. Al investigador holístico le gusta el resultado individual de la investigación que debió escoger. Los criterios para la selección del contenido son muchos, algunos son colocados por el financiamiento de las agencias, por los lectores prospectivos, por la convención retórica, por el modelo de la carrera del investigador de carrera y por la perspectiva de la publicación y algunos otros son determinados por la noción de lo que representa el caso más completamente, apreciablemente y comprensiblemente por la hospitalidad recibida.

Stake hace mención a Eisner (1985), cuando señala que los investigadores son maestros que usan por lo menos dos métodos pedagógicos. Enseñando didácticamente, el investigador enseña lo que ha aprendido. ¿Qué puede uno aprender de un simple caso? Donald Campbell (1975), David Hamilton (1980), Stephen Kemmis (1980), Robert Yin (1989) y William Firestone (en prensa) han considerado la epistemología de lo particular. ¿Cómo pudiéramos aprender de un caso individual, si últimamente deriva desde como el caso es preferido o no de otros casos? Situación a la que Stake exclama diciendo que la comparación directa disminuye la oportunidad de aprender de ello. Desde los reportes de caso se aprende tanto del conocimiento propuesto como del experiencial (Geertz, 1983, Polanyi, 1962, Rumelhart & Ortony, 1977, Von Wright, 1971). Ciertamente la descripción y la afirmación son asimiladas por los lectores dentro

de sus memorias. Cuando la narrativa de los investigadores proporciona experiencias oportunamente los lectores extienden sus memorias a los acontecimientos.

En la transferencia del conocimiento del investigador al lector, se necesita de estructuras conceptuales, organizadores avanzados, esquemas, andamiajes; de manera privada y personal, las ideas se estructuran, se resaltan, se subordinan, se conectan, están en los textos y las ilustraciones; pueden presentarse con dudas o a favor; esto es con la finalidad de compartir las ideas, elaborar sus escrituras, los investigadores transmiten a sus lectores algo de sus significados personales de eventos y relaciones. Con la transmisión, los investigadores saben que sus lectores utilizarán los resultados de su estudio de caso para criticar, agregar, inventar, reducir, etc. reconstruyendo el conocimiento para hacerlo más útil personalmente. Los investigadores de casos, como otros, transmiten a los lectores algo de sus significados personales de eventos y relaciones.

El investigador de casos necesita proveer bases para validar la observación y la generalización, por lo que la mayoría de los investigadores de casos se basan en la validez de su comunicación. Los significados no se transmiten intactos, llevan conceptualización, reflexión y análisis por parte del lector, pero existe la expectativa de que las observaciones, los significados de la situación, el reporte y la lectura; tengan algo de correspondencia; pero es en éste proceso que hay la probabilidad de una mala interpretación de los significados o redundancia entre los datos. En el trabajo de casos cualitativos, a éste procedimiento se le llama *triangulación*. En donde ésta ha sido considerada generalmente un proceso de uso de percepciones múltiples para clarificar significados, verificando la repetición de una observación o interpretación. Pero, teniendo conocimiento de que ninguna observación o interpretación se repiten perfectamente, la triangulación también sirve para clarificar significados al identificar de diferentes maneras cómo es visto el fenómeno (Flick, 1992).

Los investigadores reportan sus casos como casos que serán comparados con otros. La mayoría de los investigadores fenomenológicos, etnográficos y naturalistas se concentrarán en describir el caso presente detallado suficientemente para que el lector pueda hacer buenas comparaciones. La

mayoría de investigadores de caso cuantitativo trataran de proveer algunas comparaciones, algunas veces al presentar uno o más casos referentes, algunas veces al proveer normas estadísticas para grupos referentes de los cuales se puede imaginar un caso hipotético de referencia. Los enfoques cualitativo y cuantitativo proveen bases estrechas para las comparaciones estrictas de casos. Stake ve a la comparación como una función epistemológica competente en el aprendizaje en y desde el caso particular. La comparación es un mecanismo conceptual poderoso, que atrae la atención en los pocos atributos que se comparan y oscurecen el otro conocimiento del caso. La descripción comparativa es lo opuesto de lo que Clifford Geertz (1973) llama “descripción amplia”.

Muchas son las maneras de conceptualizar los casos para maximizar el aprendizaje del caso. El caso se espera que sea algo que funciona, que opera; el estudio es la observación de las operaciones. Hay algo que tiene que ser descrito e interpretado. Las concepciones de la mayoría de los estudios de casos fenomenológicos, etnográficos, holísticos y naturalistas enfatizan la descripción objetiva y la interpretación personalística, un aspecto y curiosidad para las percepciones culturalmente diferentes de los fenómenos y la representación empática de escenarios locales dentro una epistemología constructivista.

Los trabajadores de casos fenomenológicos, etnográficos y naturalistas buscan ver que es natural en los sucesos, en los escenarios, en las expresiones de valor. Lo que los investigadores son incapaces de ver por si mismos se obtiene al entrevistar a las personas que vieron o al encontrar documentos que lo grababan. Es, quizás el aspecto más singular del estudio de casos en las ciencias sociales y servicios humanos la selección de casos de estudio. El trabajo de casos intrínseco regularmente empieza con casos pre especificados. Los casos serán seleccionados para representar alguna población de casos.

El mismo proceso de selección ocurrirá como parte del estudio de caso intrínseco. Aunque el caso se decida por adelantado, como usualmente se hace, existen alternativas subsecuentes para hacer acerca de las personas, lugares y eventos a observar. De nuevo aquí, el entrenamiento y la intuición nos piden buscar una buena muestra. Los estudios de casos con frecuencia se enfrentan con problemas de interés público pero por los cuales no existe ni “el derecho a

saber” público ni escolar. El financiamiento, con la intención escolar, o una preeliminar verbal pasada no constituye licencia para invadir la privacidad de los demás. Finalmente, las responsabilidades conceptuales mayores del investigador del estudio de caso cualitativo son: se ata al caso y conceptualiza el objeto de estudio; selecciona el fenómeno, temas o cuestiones a enfatizar, o sean las preguntas de la investigación; busca los patrones de datos para desarrollar las cuestiones; triangula las observaciones claves y bases para la interpretación; selecciona las interpretaciones alternativas para profundizarse; y desarrollan afirmaciones o generalizaciones acerca del caso

Exceptuando el primero de estos, los pasos son similares a aquellos tomados por otros investigadores cualitativos. Entre más tenga interés intrínseco en el caso el investigador, mas enfoque de estudio habrá usualmente en la historia, cuestión y contexto particular y singular del caso. Algunas opciones estilistas mayores para los investigadores de casos incluyen: cómo hacer del reporte una historia; cómo comparar con otros caso; cómo formalizar generalizaciones o dejárselo a los lectores; cómo incluir en el reporte la descripción de los investigadores como participantes; y cómo quedar en el anonimato de ser o no posible.

Por último el autor señala que el estudio de caso es una parte del método científico, pero su propósito no está limitado al avance de la ciencia. Mientras que un caso único o pocos casos son representación pobre de una población de casos y pobre base para avanzar a una gran generalización, a veces un caso único de ejemplo negativo puede establecer límites a la gran generalización.

Los estudios de caso tienen valor al refinar la teoría y sugerir complejidades para investigación futura, así como también ayudan a establecer los límites de la generalización. El estudio de caso puede ser también ser fuerza disciplinada en el establecimiento de políticas públicas y reflexionar en la experiencia humana. La experiencia indirecta es una base importante para refinar las expectativas y opciones de acción. La epistemología formal necesita mas desarrollo, pero de algún modo las personas recurren a la descripción de las implicaciones de un caso individual para otros casos, no siempre correctos, pero con la confianza compartida por las personas con puntos de vista diferentes. El propósito del estudio de casos no es representar el mundo, pero si representar el caso. El

criterio para conducir el tipo de investigación que lleva a validar la generalización, necesita modificarse para que se adecue a la búsqueda de la particularización efectiva. La utilidad de la búsqueda de caso para los practicantes y para los que hacen las políticas está en su extensión de experiencia. Los métodos de estudio de caso cualitativos son principalmente los métodos de disciplina del personal y la experiencia particularizada.

3.3 LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.

Cuando se trata de fenómenos de corte multidimensional y complejo como lo es "la evaluación al desempeño académico" ya que existen en ella diversos elementos y procesos que se entretajan con los diversos factores ambientales que en dicho fenómeno intervienen tanto de corte regional, nacional como internacional, una adecuada estrategia metodológica de inicio puede serlo el concepto de "Totalidad" ya que es la perspectiva epistemológica de este heurístico metodológico el que nos puede permitir delimitar y estudiar las dimensiones principales de la realidad a estudiar, por lo que en este trabajo de investigación independientemente que hago uso de diversos métodos, tomo como punto de partida dicha estrategia para estudiar la relación que existe entre el desempeño académico y una educación de calidad. Páramo, sostiene que fenómenos sociales multidimensionales y complejos, requieren de una estrategia metodológica que tome en cuenta la totalidad social en la que el problema esté arraigado, debido a que como existen numerosos elementos y procesos que se entremezclan con los diferentes aspectos del ambiente social, así como de contextos nacionales e internacionales, hace necesaria la estrategia metodológica de la "Totalidad" que emerge de este tipo de fenómenos sociales. Páramo menciona a Kosik en Zemelman (1987) como el que define a la totalidad como una "estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos" (Páramo:1999).

La autora señala que cuando el concepto de "Totalidad" fue propuesto al inicio, existía la convicción de que era necesario para poder llegar a un mejor conocimiento de la realidad, aprender acerca de las leyes internas y las diversas relaciones involucradas con las diferentes dimensiones que existían en el problema social específico y refiere a Popper (1961), como el filósofo para quien el concepto de "Totalidad" representaba una importante metodología heurística y desde cuya perspectiva el concepto no hace referencia solamente a: *"toda la característica o aspectos de una cosa"*, sino que ayuda a explicar cómo un fenómeno específico es una estructura organizada, en lugar de un *"montón de cosas"*. Páramo opina al igual que otros autores que lo han propuesto, que este concepto ayuda a uno a ir más allá de la realidad superficial y las simples apariencias de la realidad, que el concepto de "Totalidad" ayuda a enfocarse en las leyes internas de la realidad e interconexiones, por lo tanto, el concepto de "Totalidad" constituye una perspectiva epistemológica desde la cual diferentes dimensiones de la realidad y sus interrelaciones pueden ser delineadas y comprendidas mejor. También hace mención a la importancia de dejar en claro que el concepto de "Totalidad" no aspira a comprender todos los diferentes aspectos de la realidad y por último, añade que esta metodología heurística es un enfoque epistemológico desde el cual las dimensiones principales de la realidad investigada se pueden delinear para una mayor comprensión, por lo que dice que el heurístico metodológico del concepto de la "Totalidad" es en buena medida un valioso apoyo respecto a la factibilidad del trabajo de investigación ya que nos permite acotar el hecho social a través de su ángulo de investigación, lo que a su vez nos permite responder en tiempo a los objetivos planteados y poder comunicarnos con claridad, por lo que esta investigación está sustentada en esta estrategia, debido a lo multidimensional y complejo del fenómeno a tratar.

La pregunta central de la investigación tuvo dos momentos: uno de tipo "casi" sensorial, muy general, el cual abarcaba una temática muy amplia: la evaluación al desempeño académico como elemento indispensable para mejorar la calidad de la educación en las organizaciones de educación terciaria, lo que dio lugar a la siguiente pregunta: *¿Cómo se relaciona la evaluación al desempeño académico con una educación de calidad en las organizaciones de educación terciaria?*

El segundo momento se dio a medida que se problematizó y conforme se tuvo un mayor conocimiento sobre el tema mediante la investigación documental de estudios sobre hechos sociales semejantes como el trabajo desarrollado por Quaid sobre la evaluación del trabajo entre otros y por medio de una investigación exploratoria por medio del uso de técnicas de investigación, tales como: observación simple; observación participante; entrevistas semi-estructuradas, etc., para llegar al planteamiento de las preguntas de investigación definitivas, más elaboradas y más acotadas fundamentadas en dicha problemática de la realidad organizacional educativa: *¿Cómo se construyen los mitos sobre la calidad de la educación a partir de la evaluación al desempeño académico en la Universidad Veracruzana?*

¿Qué quiero preguntarle a la realidad?

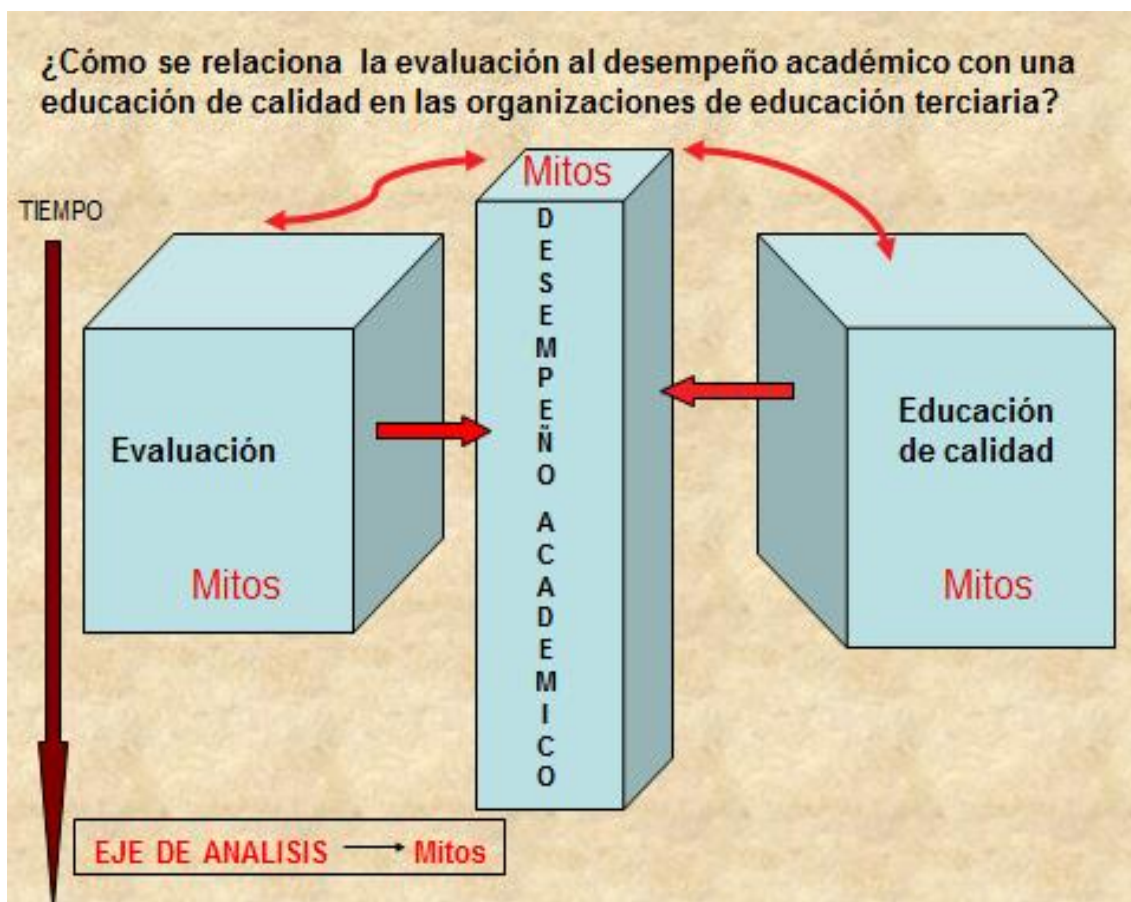
Lo que quiero saber de la realidad es: si en el proceso de evaluación al desempeño del personal académico de la Universidad Veracruzana subyacen mitos sobre la calidad de la educación y cómo son percibidos y asumidos por los docentes evaluados, los estudiantes evaluadores y los funcionarios que intervienen en el proceso.

¿Qué quiero comprender?

Quiero comprender: si la institucionalización como “proceso fenomenológico por el cual algunas relaciones y acciones sociales llegan a darse por sentado” y un estado de cosas en que los conocimientos compartidos definen como dice Zucker (1983), “lo que tiene significado y la acciones que son posibles” y si es lo que está determinando la calidad de la educación en el proceso de evaluación del desempeño académico, asumiéndolos como “mitos racionalizados”.

La mayoría de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos pasan por lo organizacional, por lo que el estudio de las organizaciones es fundamental para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. Las universidades como espacios organizacionales también son estudiadas desde esta perspectiva para comprender desde la diversidad de sus tópicos su realidad organizacional, lo que me ha motivado para realizar este trabajo de investigación.

FIGURA No. 4
PREGUNTA CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente. Elaboración propia

El objetivo general de este trabajo de investigación es el:

- Analizar cómo se construyen los mitos de la calidad de la educación a partir de la evaluación del desempeño docente y cómo la perciben y asumen los docentes evaluados, los estudiantes evaluadores y los funcionarios que participan en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, para conocer como construyen su realidad.

Tiene como objetivo específico:

- Describir los criterios contenidos en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, para

comprender como es que los mitos de la calidad de la educación permean la evaluación al desempeño académico en la Universidad Veracruzana.

Y como propósito este trabajo de investigación tiene el poder contribuir en la comprensión de la problemática que existe respecto a:

- a) La evaluación del desempeño académico que llevan a cabo las organizaciones de educación terciaria,
- b) Los mitos sobre la calidad de la educación que subyacen en los criterios de evaluación contenidos en los Programas de Evaluación al Desempeño Académico.
- c) Cómo perciben y asumen los criterios de evaluación los diversos actores que participan en modelos organizacionales²⁶ de este tipo

c) ¿Cómo lo explico?

Hablar de metodología en las ciencias sociales es referirse a la manera de cómo la investigación se realiza, que va desde la particular manera de ver el mundo, pasando por las diversas formas de recoger la información hasta el análisis de la misma, con el fin de poder dar una respuesta adecuada a un problema concreto al que se enfrenta la investigación; aspectos que van a diferir en cuanto al tipo de planteamiento que subyace en la investigación, pudiendo ser ésta: cuantitativa o cualitativa.

El paradigma científico que la metodología cualitativa prefiere para la comprensión de lo social es el que se identifica con el Interaccionismo Simbólico, conforme el cual lo que los hombres dicen y hacen es el resultado de su interpretación del mundo social y depende más del aprendizaje que del instinto biológico. Los seres humanos se comunican lo que aprenden por medio de símbolos y el más común de éstos es el lenguaje. El elemento central de la investigación interaccionista es la captura de la esencia de ese proceso de interpretación (o de atribución de significados) de los símbolos.

²⁶ Montaña (2000b) conceptualiza a los modelos organizacionales como abstracciones de prácticas originales asentadas en condiciones locales específicas, en los cuales participan en su elaboración y difusión actores diversos con intereses particulares, realizándose su adopción siempre con base en las particularidades de la localidad donde se implanta.

Charon (1989), señala que el humano realiza acciones en el presente, recordando el pasado y planeando para el futuro y que dichas acciones entre los individuos son una influencia importante en la dirección de ellos y las colectividades y es la tesis del Interaccionismo Simbólico la que enfatiza que los humanos somos dinámicos, que resolvemos problemas racionalmente y que la sociedad es un proceso de individuos en interacción, cooperando, tomando roles, ejecutando acciones y comunicándose y es con base a esta tesis que el presente trabajo encuentra su dimensión epistemológica.

Son tres los enfoques centrales del interaccionismo simbólico: el enfoque que se refiere a la interacción humana como la fuente central de todo dato, el enfoque que tiene que ver con la forma como definen la situación los individuos ya que es lo que determina la naturaleza y el significado de sus actos y de la situación misma y el enfoque que tiene que ver con las perspectivas de los participantes y su habilidad para captar el papel de los demás (empatía), que es central en la formulación de esta tesis

A partir de la pregunta central definitiva se señala el ángulo de la investigación, con lo cual se acota y se interrelaciona el Hecho Social, para posteriormente definir las dimensiones definitivas del mismo, buscando las interrelaciones entre las mismas y con el contexto circundante, las cuales están dadas en el trabajo de investigación por:

I ¿Cuáles son los mitos que subyacen en la evaluación del desempeño del personal académico de la Universidad Veracruzana para que la educación sea considerada de calidad?

II ¿Cuáles son los mitos que subyacen en los criterios de calidad para evaluar el Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana?

Habiendo definido las dimensiones definitivas se problematizan éstas, derivándose a su vez en preguntas secundarias relativas a las dimensiones.

Respecto a la dimensión I se derivan las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los criterios de calidad para evaluar el desempeño académico en la Universidad Veracruzana para que la educación sea considerada de calidad?

Respecto a la dimensión II se derivan las siguientes

- ¿Cómo se traducen los supuestos que definen los criterios de calidad para evaluar el desempeño académico en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana en acciones prácticas docentes?
- ¿Cómo se convierten las acciones prácticas docentes en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico en la Universidad Veracruzana?
- ¿Cuál es la percepción que tienen del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, los actores (funcionarios universitarios, personal encargado del diseño e implementación, académicos evaluados y estudiantes evaluadores) que intervienen en él?

La clarificación de los conceptos y la formulación de las proposiciones y de las hipótesis, en una forma tal que sean susceptibles de una verificación experimental, es una de las condiciones fundamentales del rigor y uno de los instrumentos más eficaces de la vigilancia epistemológica (Bordieu et al, 1973). Habiendo definido las dimensiones definitivas se procede a definir los ejes de análisis, que son los conceptos que se encuentran presentes en todas las dimensiones y son los que enriquecen el análisis de las interrelaciones. En este trabajo de investigación, los mitos, las creencias, las reglas y las funciones institucionalizadas son los ejes de análisis que cruzan todas las dimensiones, los cuales como señala Meyer y Rowan²⁷(1977), son elementos simbólicos que pueden afectar las formas organizacionales independientemente de las corrientes de recursos y los requerimientos técnicos que se tienen.

²⁷Meyer y Rowan (1977), señalan a los mitos racionales como elementos de la estructura formal dentro de una organización y tienen dos propiedades clave: la primera propiedad consiste en que son prescripciones racionalizadas e impersonales “que identifican como técnicos varios propósitos sociales y especifican a manera de reglas los medios adecuados para buscar racionalmente estos propósitos técnicos” y la segunda es que están por encima de los individuos y las organizaciones, debiendo considerarse como legítimos por ambos.

Una vez definido los ejes de análisis y los conceptos, se procede a partir de la relación de las reflexiones empíricas preliminares y el planteamiento del Hecho Social a transformar cada pregunta en proposiciones teóricas, como la siguiente:

“Los Programas de estímulos al desempeño académico en las Organizaciones de Educación Terciaria incorporan mitos respecto de la calidad de la educación, que son los que explican la naturaleza del proceso de evaluación y prácticas asociadas con la misma, otorgándole legitimidad y estabilidad a la organización”.

Una vez planteadas éstas, el problema objeto de estudio está planteado.

3.3.1 LIMITACIONES Y APORTACIONES DEL ESTUDIO

La investigación es de carácter descriptivo-explicativo ya que explica cómo se construyen los mitos de la calidad de la educación a partir de la evaluación del desempeño docente y cómo los perciben y asumen los funcionarios, docentes y estudiantes que participan en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, para poder conocer como construyen su realidad

3.3.1.1 POBLACION DE ESTUDIO

Al analizar detalladamente los documentos rectores del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) en el periodo de estudio 2003-2007 y 2007-2009 se puede observar que en la evaluación del trabajo docente concurren tres tipos de fuentes: los funcionarios, los docentes y los alumnos, por lo que de acuerdo al número de veces en que habían participado en el proceso de evaluación durante los ejercicios en que fue realizada esta investigación, determiné cuáles eran los actores que desempeñaban un rol importante en la misma y de esta manera fueron seleccionados los informantes

claves que requería entrevistar para llevar a cabo la investigación de campo, siendo éstos los siguientes: directivos que habían tenido algún tipo de relación en el programa, docentes que participaban en él y alumnos evaluadores de sus profesores, por lo que me avoque a concertar las citas para mis entrevistas.

En total fueron entrevistados siete funcionarios con diversos cargos dentro de la Universidad Veracruzana y seis docentes de diferentes campus y facultades e institutos de investigación los cuales habían participado en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, de los cuales cuatro de ellos tenían múltiples participaciones dentro del programa durante los ejercicios que se mencionan, ya sea como miembros de la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño Académico, o como miembros de la Comisión Técnica del Programa.

Respecto a las entrevistas realizadas a los alumnos que evalúan a sus profesores, éstos eran de diferentes campus y fueron seis entrevistas las que se realizaron. Uno de ellos resultó haber sido aplicador de la encuesta en papel que anteriormente se hacía a los alumnos, ya que actualmente los alumnos la contestan en línea y dos de los entrevistados eran recién egresados y pertenecían a generaciones que habían cursado ya con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que tiene implementado la Universidad Veracruzana en casi todos sus programas.

3.3.1.1.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS INFORMANTES.

Las entrevistas se llevaron a cabo con los informantes que reunían las siguientes características:

INFORMANTE No. 1 Funcionario de la Dirección General de Apoyo al Desarrollo Académico durante los ejercicios 2003-2005 y 2005-2007.

INFORMANTE No. 2 Funcionario del Departamento de Estímulos a la Productividad Académica al momento de la entrevista, quien había ocupado el mismo puesto por los ejercicios 2001-2003; 2003-2005 y 2005-2007, así como miembro de la Comisión Técnica del Programa durante los ejercicios: 1998, 1999-2001, 2001-2003, 2003-2005 y 2005-2007.

INFORMANTE No. 3 Funcionario de la Vice-rectoría al momento de la entrevista, quien había sido Miembro de la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño Académico durante los ejercicios: 1998; 1999-2001; 2001-2003; 2003-2005.

INFORMANTE No. 4 Funcionario del Área Económica-Administrativa al momento de la entrevista.

INFORMANTE No. 5 Funcionario de un Instituto de Investigación al momento de la investigación, quien había sido Miembro de la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño Académico durante el ejercicio 2005-2007.

INFORMANTE No. 6 Funcionario Director de Facultad al momento de la investigación, quien había fungido como Miembro de la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño Académico durante el ejercicio 2005.2007.

INFORMANTE No. 7 Funcionario Coordinador Regional del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) al momento de ser entrevistado.

INFORMANTE No. 8 Docente investigador al momento de la entrevista. Quien había trabajado en el Departamento de Estímulos a la Productividad Académica durante los ejercicios 1998 y 1999-2001, así como fue miembro de la Comisión Técnica del Programa en los ejercicios: 1999-2001; 2001-2003; 2003-2005 y quien había trabajado en la coautoría del documento rector del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana en sus versiones 1998, 2000, 2002 y 2004; asimismo en la coautoría de la batería de cuarenta y dos instrumentos de evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.

INFORMANTE No. 9 Docente jubilado al momento de la entrevista, que estuvo en la Dirección y además fue fundador del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico y miembro de la Comisión Técnica durante los ejercicios 1999-2001, 2001-2003 y 2003-2005.

INFORMANTE No. 10 Docente, miembro de la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño Académico durante los ejercicios 1998 1999-2001 y 2001-2003.

INFORMANTE No. 11 Docente-investigador en un Instituto de Investigación al momento de la investigación, quien había participado en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico y formó parte del equipo que se ocupó de la coordinación de los antecedentes de este programa, el cual se llamó originalmente “Carrera Docente del Personal Académico” en 1992. De hecho comenta le tocó participar en su diseño elaborando desde las normas de operación, los instrumentos y los procedimientos entre otros.

INFORMANTE No. 12 Docente en un programa de Licenciatura al momento de la investigación, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y participante en varias ocasiones del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico en sus inicios, aunque al momento de la entrevista había dejado de participar.

INFORMANTE No.13 Docente en un programa de Licenciatura al momento de la investigación y nunca había participado en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico a pesar de contar con los elementos para hacerlo, ya que tenía un doctorado en el extranjero y publicaciones tanto nacionales como en el extranjero.

INFORMANTES: No. 14, 15, 16, 17, 18 y 19. Estos seis informantes son alumnos o recién egresados, de diferentes licenciaturas y campus y habían evaluado a sus maestros en papel y en línea

Uno de los alumnos era recién egresado de Licenciatura del campus Xalapa a quien le había tocado en varias ocasiones evaluar a sus maestros que participaban en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, asimismo resultó que había sido aplicador de la encuesta en papel que se hizo a los alumnos durante varios ejercicios.

Dos de las alumnos entrevistadas, también eran recién egresados de una Licenciatura, uno era del Campus Veracruz y el otro del Campus Coatzacoalcos, por lo que les había tocado en varias ocasiones evaluar a sus profesores que participaban en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.

El resto de las alumnas entrevistadas, eran al momento de la investigación alumnas de una facultad en el campus Orizaba y les había tocado en varias

ocasiones evaluar a sus maestros que participaban en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.

Cabe hacer la aclaración que las entrevistas presentadas no se encuentran numeradas en este orden para efectos de resguardar la identidad del informante.

Parte del trabajo de campo lo fue también la observación etnográfica, ya que asistimos a observar el Proceso de Análisis y Evaluación celebrado en las instalaciones del Hotel Xalapa en la Ciudad de Xalapa, Ver. y también estuve observando el foro que celebró la mesa 4 en la cual se trató el tema de los “Estímulos a la Productividad” durante el XV Congreso Estatal de FESAPAUV celebrado en la ciudad de Boca del Río, Ver., en las instalaciones de la USBI.

3.3.1.2 TECNICAS DE RECOLECCION DE LOS DATOS

Las herramientas que se han utilizado para la obtención de la información requerida para el análisis de cada una de las dimensiones antes mencionadas son: análisis documental, con el fin de verificar “acciones de trabajo” concretas sobre investigaciones realizadas por otros autores relacionadas con modelos de evaluación al desempeño docente de organizaciones de educación terciaria; asimismo se realizó análisis de contenido y análisis narrativo a los documentos rectores del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana que abarca esta investigación y que son los correspondientes a los ejercicios: 2003-2005, publicado en Octubre 2004 y 2005-2007 el cual fue publicado en Octubre 2006; entrevistas a profundidad a través de la construcción de una tipología: por formación profesional; por trayectoria profesional; por función con el fin de obtener información sobre la percepción acerca de la calidad de la educación a partir de la evaluación al desempeño de informantes clave (funcionarios, encargados del diseño del modelo, académicos evaluados y estudiantes evaluadores) y observación etnográfica

Jean Poupart (1997), menciona que al examinar las justificaciones habitualmente avanzadas por los investigadores para recurrir a la conversación de tipo cualitativo, tres argumentos sobresalen: el epistemológico; el ético y político; y el metodológico

La conversación de tipo cualitativo, en el argumento eepistemológico se hace necesaria desde que se juzga indispensable para una justa aprehensión y comprensión de las conductas sociales una exploración en profundidad de la perspectiva de los actores sociales; en el ético y político parece necesaria una conversación de tipo cualitativo desde que abre la puerta a una comprensión y conocimiento del interior de los dilemas y posturas contra los cuales se enfrentan los actores sociales.; y en el metodológico, este tipo de conversación se impondría dentro de las “herramientas” susceptibles de aclarar las realidades sociales y sobre todo como instrumento privilegiado de acceso a la experiencia de los actores.

Como señala Gergen (1996a), el proceso de construcción da inicio cuando nos adentramos en el mundo del discurso y conlleva un esfuerzo que se entrelaza con procesos de intercambio social, así como con la historia y la cultura.

Es por lo anterior que esta investigación tiene como una de sus principales herramientas a la entrevista²⁸ como medio para la obtención de la información requerida para el análisis respectivo.

Las entrevistas estructuradas se realizaron con informantes clave (docentes evaluados, estudiantes evaluadores y funcionarios relacionados con el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, debido a que en la metodología cualitativa la técnica que una gran mayoría de autores prefiere para obtener información de la gente es la entrevista, por lo que este Estudio de Caso la adopta como uno de los principales instrumento a utilizar para conocer las perspectivas de los diversos actores que intervienen en el PEDPA respecto a la calidad de la educación.

De los dos tipos generales de entrevistas que existen fue seleccionada la entrevista *estructurada* o también llamada *estandarizada*, misma que dio lugar a la elaboración de un cuestionario de entrevista para obtener información

²⁸ Situación interpersonal cara a cara donde una persona (el entrevistador) le plantea a otra persona (el entrevistado) preguntas diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema de investigación (Kerlinger:2002).

concerniente al problema de investigación, en el cual se utilizaron reactivos de preguntas abiertas que representan un desarrollo extremadamente importante en esta técnica ya que nos brindan un marco de referencia a las respuestas de los entrevistados con un mínimo de restricción a las respuestas y su expresión, además de ser flexibles y tener la posibilidad de profundizar y sugieren posibilidades de relaciones que no se pudieron anticipar; asimismo, fue elaborado un cuestionario general que fue adaptado de acuerdo a cada una de las tipologías que fueron consideradas, en las cuales se tomó en cuenta para la selección de sus informantes: la función, la formación profesional, así como la trayectoria profesional entre otras.

El cuestionario contiene una serie de 21 preguntas clasificadas en cinco categorías: la primera de ellas es de tipo general, cuya serie de preguntas se encuentra relacionada con la pregunta central de investigación en sus inicios sobre: *¿Cómo se relaciona el desempeño académico con una educación de calidad en las organizaciones de educación terciaria?* y contiene preguntas enfocadas a conocer las perspectivas de los informantes respecto a: una educación de calidad, los propósitos de evaluar el desempeño académico y los criterios de calidad contenidos en los modelos de evaluación al desempeño académico en dichas organizaciones. La segunda categoría está relacionada con los orígenes y el desarrollo del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, por lo que las preguntas que la conforman están encaminadas a conocer sobre la implementación que el programa ha tenido a través de los años en la Universidad Veracruzana. La tercera categoría corresponde a los criterios que contempla el PEDPA, por lo que la serie de preguntas están dirigidas a conocer cuál es la opinión que tienen los informantes clave respecto los criterios que contiene el Programa. La cuarta categoría está relacionada con el efecto/impacto del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, por lo que las preguntas están dirigidas a conocer respecto a la efectividad del Programa, así como la manera en que éste contribuye al logro de los planes Institucionales y por último la quinta categoría está relacionada con los resultados de la evaluación, por lo que su serie de preguntas están dirigidas a conocer si se le dá seguimiento al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico para mejorar

los resultados obtenidos hasta ahora por los académicos participantes del programa; si éstos son dados a conocer a la comunidad universitaria, así como también en qué medida los resultados del programa se relacionan con una “educación de calidad”.

3.3.1.3 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

TABLA No. 11
CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE ANALISIS

CATEGORIA DE ANALISIS	SUBCATEGORIAS (CODIGOS)
<p align="center">CALIDAD EDUCATIVA</p>	<p>EFICACIA Y EFICIENCIA</p> <p>EQUIDAD</p> <p>ACREDITACION EN ARAS DE FINANCIAMIENTO</p> <p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>METAEVALUACION</p> <p>IMPACTO DEL PEDPA</p> <p>TRANSPARENCIA</p>
<p align="center">CULTURA ACADEMICA</p>	<p>VALORES</p> <p>DOCENCIA – INVESTIGACION</p> <p>ESTUDIANTES EVALUADORES</p> <p>USOS Y COSTUMBRES</p> <p>EXCLUSION</p>

TABLA 12
DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE
LA DIMENSIÓN “EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO”

CATEGORIA DE ANALISIS	DEFINICION DE CATEGORIAS DE ANALISIS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS (CODIGOS)	DEFINICION DE SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS (CODIGOS)
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	Propicia el desarrollo integral de los individuos tanto en su dimensión individual como social en la enseñanza	EFICACIA y EFCIENCIA EQUIDAD ACREDITACION EN ARAS DE FINANCIAMIENTO CRITERIOS DE EVALUACIÓN META EVALUACION IMPACTO DEL PEDPA TRANSPARENCIA	Capacidad de alcanzar los objetivos educativos propuestos. Alcanzar los objetivos educativos mediante la optimización de los recursos disponibles para brindar un servicio de calidad. Ofrecer tratos iguales a quienes no son iguales. Condición necesaria para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de personas. Reconocimiento público a la calidad de un programa académico o de una institución para poder acceder a financiamiento por parte del Estado y Organismos Internacionales; proceso en el que también se le pide al docente que participe para que sea acreditado el programa de su facultad. Son los indicadores, parámetros, filtros, etc., utilizados en la evaluación al desempeño docente que se lleva a cabo mediante el PEDPA. Evaluar la evaluación que se lleva a cabo mediante el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la UV. Resultados institucionales derivados de la evaluación al desempeño docente La rendición de cuentas que la UV lleva a cabo relacionado con la evaluación al desempeño docente.
CULTURA ACADEMICA	Representaciones simbólicas a través de las cuales los académicos estructuran su acción para dar cumplimiento a las funciones que le han sido encomendadas por la institución	VALORES DOCENCIA-INVESTIGACION ESTUDIANTES EVALUADORES USOS Y COSTUMBRES EXCLUSION	Valores académicos en transformación debido al incremento de normas e influencias externas a la que están sometidos los académicos que están influenciando las características de su formación Profesor que desempeña ambas funciones dentro de la institución con un marcado individualismo, ya que prefiere para la realización de sus tareas académicas el trabajo individual al colectivo. Estudiantes que tienen que evaluar al término del semestre a los profesores que les impartieron cada una de las experiencias educativas que cursaron. Prácticas académicas de simulación para obtener ciertos beneficios aparentando la realización de determinadas actividades académicas que no se llevan a cabo tal cual. Vicios que son arrastrados de tiempo en tiempo. Dejar fuera de los beneficios a todos aquellos profesores que no cumplen con los parámetros de productividad establecidos.

3.3.1.4 PROCEDIMIENTO DE ANALISIS DE LOS DATOS (ATLAS. ti)

Esta investigación de corte cualitativo se apoya en su mayor parte para el análisis de los datos como la codificación y la categorización, en el programa ATLAS.ti, que es un software para análisis de datos cualitativos, de gestión y creación de modelos. Es una herramienta informática que brinda este tipo de apoyo y que junto con otros programas de este tipo son conocidos bajo las siglas de CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), que se traduce como Software para el Análisis de Datos Asistidos por Computadora, los cuales han contribuido a la sistematicidad del análisis de datos cualitativos.

El ATLAS.ti está diseñado para apoyar en actividades de interpretación de textos ya que puede manejar un gran volumen de texto permitiendo hacer anotaciones, conceptos y estructuras complejas que incluyen relaciones conceptuales que emergen del proceso de interpretación. Su proceso metodológico está influenciado en la “Teoría Fundamentada” (Grounded Theory) de Glaser & Strauss.

El prototipo inicial de ATLAS.ti fue desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín como parte del proyecto ATLAS (1989-1992). En 1993, Thomas Muhr lanzó su primera versión comercial del ATLAS.ti de Scientific Software Development, en la actualidad ATLAS.ti GmbH. ATLAS.ti es un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de video. La sofisticación de las herramientas ayuda a organizar, reagrupar y gestionar el material de manera creativa y al mismo tiempo sistemática.

El área central de trabajo en ATLAS.ti es el “Hermenetic Unit Editor”, el cual organiza todos los documentos primarios para un proyecto dado. Los documentos primarios corresponden a materiales de texto, gráficos, de audio video que se desean analizar. El acceso a todos los componentes básicos del proyecto como documentos primarios, citas, códigos y anotaciones es rápido y cómodo. Las ventanas especializadas del administrador que ofrecen un mayor control pueden activarse en cualquier momento. La codificación puede realizarse en forma sencilla arrastrando los códigos desde el “Code Manager” hasta la sección de datos seleccionada. Los “Object Manager”, el “Object

Explorer” con el cual se obtiene una vista interactiva de los datos y el “Co-occurrence Explorer que permite explorar y navegar por los datos del proyecto analizando los datos codificados.

A medida que se desarrolla la investigación, se puede visualizar en un mapa conceptual digital los resultados e interpretaciones. El programa permite codificar sistemáticamente y desarrollar un sistema específico para la investigación que se lleva a cabo. El programa tiene herramientas que ayudan a descubrir la textura de los datos y sus significados entrecruzados tales como el “Network Editor” que muestra relaciones complejas entre códigos, citas, anotaciones y otras entidades y es el área ideal para construir modelos y teorías; el “Object Crawler” que busca patrones textuales en el proyecto; la “Query Tool” que sirve para búsquedas de gran capacidad en datos codificados y es la primera elección. Los operadores booleanos de proximidad y semánticos pueden combinarse libremente; la “Text Search Tool”; el “Auto Coder” y el “Word Cruncher” entre otras.

Como ya mencioné el Programa se maneja a través de unidades hermenéuticas, por lo que para un mayor control he creado en este trabajo de investigación tres unidades hermenéuticas, una para cada tipo de actor que concurre en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, las cuales he titulado: “Funcionarios”, “Docentes” y una más para “Alumnos”.

Cada unidad hermenéutica contiene diversos textos primarios. Cada texto primario corresponde al archivo de texto de una entrevista, por lo que se crearon diecinueve textos primarios que corresponden a cada una de las entrevistas realizadas: siete entrevistas a funcionarios, seis entrevistas a docentes que han participado en el PEDPA y seis entrevistas a estudiantes que evalúan a sus profesores.

El procedimiento de análisis de los datos se dio en tres niveles, el primero de ellos es la reproducción fiel mediante la aplicación de técnicas e instrumentos para la transcripción fiel del discurso, en el segundo nivel se llevó a cabo la codificación y la categorización y por último se llevó a cabo el nivel de reconstrucción mediante la elaboración de proposiciones sobre los fenómenos y personas estudiados.

La perspectiva del construccionismo es una poderosa herramienta para deconstruir los mecanismos que permiten la instalación de doctrinas gerenciales en la arena de relaciones capital/trabajo, si son colocadas en una perspectiva donde la calidad sea comprendida como: un fenómeno colectivo, una construcción colectiva, carente de un límite físico, que tenga un papel activo en la fijación de significaciones, que no sea reducida a los aspectos racionales de la vida social, que sea histórica, simbólica, dinámica y que tenga un componente narrativo (Ayús y Mendoza :1999).

CAPITULO 4. RESULTADOS

En siete décadas de trabajo institucional la Universidad Veracruzana ha logrado desarrollar una preponderante tradición de carácter humanista. Fiel al tiempo en que fue creada y siempre animada por un espíritu de justicia, la Universidad Veracruzana ha asumido el deber de ofrecer y hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad. Las artes en la música, el teatro y la danza entre otras, las ciencias humanísticas y sociales como la lingüística, la antropología, la filosofía, la literatura y otras más, son parte de su identidad institucional. La dimensión humanística de la Universidad Veracruzana la ha posicionado en un lugar destacado tanto a nivel nacional como internacional definido por la naturaleza de su contribución social.

A lo largo de su desarrollo la Universidad Veracruzana ha experimentado importantes cambios que se manifiestan principalmente en una diversificación de los campos abordados, en el número de áreas de formación, las carreras que ofrece y también en la cantidad y calidad de sus programas relacionados con las actividades de investigación, extensión universitaria y difusión cultural. El conjunto de programas de docencia impartidos por la Universidad Veracruzana la ubican dentro de las cinco universidades públicas de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa.

En las últimas dos décadas, la Universidad Veracruzana al igual que otras IES del país, ha enfrentado nuevos retos como lo son las condiciones cambiantes de su entorno social, económico y político, así como la competencia internacional y la escasez de financiamiento, lo que ha provocado que las universidades públicas replanteen sus formas de organización académica.

A diferencia de otras instituciones de educación superior la Universidad Veracruzana elaboró su propio programa de productividad con base en sus características y las condiciones específicas de su personal académico y órganos colegiados. El programa es inclusivo en tanto está dirigido a docentes de tiempo completo y por horas, investigadores o docentes ejecutantes miembros de grupos artísticos. En su diseño participaron destacados académicos de la Universidad Veracruzana como Comisión Técnica integrada por Marco Antonio Rodríguez Revoredo, Arturo Esperón Villavicencio, Themis

Ortega Santos, José Juan Huber Berinstain y, en una segunda etapa Julio Cesar Cruz. Esta Comisión fue ampliada con la participación de académicos comisionados por el Consejo Universitario General, los cuales conformaron la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño Académico; ésta Comisión en conjunto con la Comisión Técnica fueron las encargadas de integrar todas las propuestas.

El proceso de evaluación involucra la participación activa de los estudiantes como evaluadores de los docentes, inicialmente con la aplicación de un cuestionario impreso y a partir del año 2006 en un sistema en línea que facilita el proceso de evaluación y seguimiento de resultados, así como el acceso de los docentes a la información generada. Si bien hay quienes externan su desconfianza respecto de lo subjetiva que puede ser la evaluación desde los estudiantes, los funcionarios de este programa sostienen que el mismo cuenta con sistemas de control que permiten identificar y disminuir los sesgos.

4.1 RENDIMIENTO, SIMULACION Y ESTRATEGIA DE LOS ACTORES.

Los antecedentes del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana se remontan al año de 1990 cuando a iniciativa de la SEP inicia como Programa de Estímulos a la Carrera Docente para impulsar la diversificación del trabajo académico, pero es hasta 1998 cuando el programa da un giro debido a que en años anteriores los indicadores estaban menos definidos, las reglas no se establecían de manera anticipada junto con la convocatoria como se hace actualmente, ya que aunque sí existían reglas, éstas eran más generales, donde solo le indicaban al participante que debía ser personal académico de base y en cuanto al grado, ni siquiera se requería tener el grado de licenciatura, sino simplemente ser personal académico de la Universidad, como se puede apreciar en los

diversos comentarios que hacen algunos de los entrevistados respecto al programa de evaluación al desempeño del personal académico.

4.1.1 CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Desde los años 90, el tema sobre la calidad en la educación terciaria y la necesidad de evaluarla se ha convertido en uno de los temas prioritarios en las agendas políticas a nivel nacional y regional. Existe un gran debate en torno a el marco conceptual en torno a la calidad, la UNESCO (1998), la define como “*la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su deber Ser*” y aunque parece que en esta definición es en la que más se centra la institución, la calidad debería ir más allá y ser una construcción social para que aparte de la institución se centre también en satisfacer las necesidades que la sociedad clama.

Los funcionarios de la Universidad Veracruzana tienen como soporte principal de la calidad educativa al personal docente sobre el que descansa la responsabilidad de asegurar la pertinencia de la formación superior de los egresados y por lo tanto su inserción en el mercado de trabajo, de modo que la pertinencia social de la institución está cifrada en el servicio que sus egresados prestan a la sociedad.

Propio de su encargo, los funcionarios eluden la responsabilidad de la institución de garantizar las condiciones idóneas para el trabajo académico de estudiantes y docentes, como si esta condición no fuera relevante para el logro de los servicios educativos, al igual que la infraestructura, los servicios tecnológicos y las plazas académicas entre otros.

Más que interesarnos en ¿Cuántos académicos tienen? ¿Cuál es la formación de los académicos? ¿Cuántas aulas tienen? ¿Cuánto equipo tienen para atender a los estudiantes? y que esté completo el plan de estudios, los criterios más importantes deben estar en los resultados. ¿Estamos logrando realmente egresados con pertinencia social que

estén resolviendo los problemas y necesidades sociales? ¿Estamos logrando egresados que puedan insertarse en el mundo laboral y contribuir con una mejor sociedad y con atención a sus necesidades sociales? (F3)

Al ser los académicos la condición fundamental para la calidad educativa se convierte a la evaluación al desempeño académico como el mecanismo que en gran medida asegura dicha calidad. Algunos asocian ésta con la diversificación del trabajo de los académicos, otros subrayan como referentes de la calidad educativa a la pertinencia social y la inserción en el mercado de trabajo de sus egresados, quienes al contar con los conocimientos, las competencias, las herramientas y los valores necesarios brindan un servicio a la sociedad.

Cada vez es mayor el nivel de exigencia sobre el trabajo académico, los directivos de la institución esperan que éste literalmente “haga de todo” para garantizar la calidad educativa y que además ese quehacer tenga productos palpables y medibles. Quieren que el académico tenga un alto desempeño, que sea un académico que realiza todas las funciones sustantivas de la universidad, no nada más aquella que le da el mayor puntaje, por lo que el PEDPA está definido de tal manera que el académico utilice toda la gama de posibilidades que hay, que realice un trabajo que incluya tutorías, gestión, trabajo colegiado, investigación, dirección de trabajo direccional, producción científica, capítulos, en fin ¡que haga de todo! (D1)

La calidad no está en el número de veces que vayas a una reunión de academia, la calidad está en los resultados que se generen, si se están innovando estrategias de aprendizaje en nuestros programas educativos, o si se está innovando al interior del aula, entonces hay que orientar los indicadores hacia esos resultados. (D3)

Las condiciones de calidad, deben de estar impregnadas de sus atributos: la pertinencia, la coherencia y su objetividad. Deben tener como resultado lo que está establecido en la misión de la Universidad. A medida de las diferentes políticas nacionales se irán considerando quizás atributos

diferentes para denominar a la calidad. En este momento estamos reconociendo que para que la educación sea de calidad tiene que ser también con equidad, por ejemplo ¿no? tiene que ser también con pertinencia social y tiene que atender en términos de cobertura las necesidades sociales, responder desde el punto de vista de la academia, desde el punto de vista de los programas educativos a los requerimientos y a las necesidades que ampliadas en materia de política educativa en el contexto nacional y fundamentalmente responder con estos programas educativos a las necesidades que plantea la propia sociedad. Es decir, proporcionar dentro de los programas educativos de la universidad, las herramientas necesarias a los estudiantes de las diferentes disciplinas para responder justamente a la problemática planteada en un determinado momento por la sociedad. (F4).

La calidad tiene que ser medida de acuerdo a las personas que nosotros estamos formando en las universidades. Si realmente están respondiendo al contexto o problemática social que el país plantea, es decir, si esta fuerza de trabajo o este recurso que egresa de las universidades está calificado para responder a esos requerimientos. (F6)

... es parte de la calidad, no es perfecta todavía pues, ¿si me explico? y a los que sí les podemos exigir, son a los que están dentro del programa. A ellos sí les podemos exigir un mínimo rendimiento en el aula, porque si no esta calificación que tú tienes no te cuenta, o para tener un nivel 5 y 6. Tú debes de tener una calificación en el desempeño docente mínima de tantos puntos, si no tienes esa calificación mínima, no puedes entrar al programa,... (F2)

... atributos que hacen que la formación que se da a los estudiantes sea una formación pertinente, sea una formación ética, sea una formación rica en los conocimientos, pero además en conocimientos necesarios para que el individuo adquiera las competencias para desarrollarse en el medio. (D5)

Si nosotros queremos que la evaluación impacte en el mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece, pues no lo podemos lograr del todo,

porque justamente hay una franja importante de académicos, que no se someten a la evaluación, entonces ¿pueden estar nadando de a muertito no? ya sea porque en épocas anteriores en la universidad era fácil conseguir una titular "C" solamente con licenciatura; también hay que reconocer que tenemos una planta de profesores ya vieja, entonces en esa franja, hay mucha gente que en su tiempo, en los 70 digamos, logro conseguir su titular "C", que es la más alta categoría, con licenciatura y ya no le interesa absolutamente para nada hacer maestría y hacer doctorado, pero es la planta que tenemos, que se dedican a nadar de a muertito, ganan de todas maneras muy bien y no se someten a estos procesos de evaluación que son verdaderamente tortuosos, verdad?, entonces no... digamos al no ser universales estos programas, al no aplicarse de manera universal los procesos de evaluación del desempeño, resulta ser insuficiente para que impacte realmente la calidad de la educación que se oferta. (F4)

La calidad yo la definiría en términos de enseñanza, lo que es pertinente enseñar en lo ético y en lo cualitativo, o sea lo que es importante enseñar y la manera en que se enseñan esos contenidos y entonces en función de eso, buscar la calidad de lo que se está haciendo. Para el caso de la Investigación: ¿Qué tanto conocimiento se está generando y ese conocimiento que se está generando también ¿qué tan pertinente es? y ¿Qué tanto se da a conocer? En el caso de la difusión de la cultura ¿Cuáles son las manifestaciones que se dan a conocer a la sociedad? y en cuanto a la extensión de los servicios ¿Qué estamos haciendo como universidad? ¿Qué servicios estamos poniendo al alcance de la sociedad que nos mantiene como universidad? Ya que somos una universidad pública y la sociedad nos sostiene como institución, entonces es evidente el compromiso que se tiene con la sociedad y ese compromiso no solamente lo habremos de cumplir hasta que nuestros estudiantes egresen, sino es posible que ya como estudiantes puedan contribuir dando servicio, por ejemplo al hacer el servicio social o también por ejemplo con programas de vinculación. (D1)

La calidad en la Educación Superior tiene que ver con varias cuestiones, la primera: la disciplina institucional en el sentido de que el alumno acuda a

las sesiones que son obligatorias de la materia, de la experiencia educativa, la segunda es que el profesor cubra el perfil y maneje los métodos adecuados para impartir su material y la tercera que se cuente con el apoyo institucional, no solamente desde el punto de vista de la infraestructura sino del apoyo logístico de la facultad o escuela que se trate. (D3)

Si pensamos que la Educación Superior en el contexto universitario está integrada por tres funciones sustantivas que confluyen: la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura y extensión universitaria, al hablar de calidad tendríamos que hablar de esa confluencia para lograr una enseñanza que propicie el desarrollo integral de los individuos en sus dimensiones individual y social por supuesto y una enseñanza que a la vez incorpora las otras dos funciones: una enseñanza que se nutre de la investigación, una enseñanza que propicie la generación del conocimiento por una parte y a la vez la difusión de lo que se genera como conocimiento de la riqueza cultural que transita por la universidad y para poder evaluar dicha "calidad" sería importante ver ¿Qué es lo esencial de cada una de estas funciones? es decir ¿Para qué en la vida social? ¿Para qué en la universidad? (D1)

La calidad de nuestros programas educativos requiere el sustento de una planta académica actualizada y en constante superación, que alcancen indicadores externos y sean capaces de adaptarse a los requerimientos de nuestro modelo educativo institucional, además de llevar a cabo actividades de gestión académica²⁹.

²⁹ 4º. Informe (2012-2013) del Rector de la Universidad Veracruzana Raúl Arias Lovillo

4.1.1.1. EFICACIA Y EFICIENCIA

Para que la calidad en la educación sea eficaz se tiene que realizar el monitoreo del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Transcendimos de aquello que solo te estimulaba a la superación, a algo que ya empezaba a hablar de calidad al desempeño, o sea, no es solo que lo hagas, por ejemplo, si retomaras el ejemplo de la docencia y creo que nos falta todavía mucho, ¿no? En la docencia primero te decían que asistas, fíjate, la asistencia es obligación, no tendríamos porque estimularlos si tu obligación primaria es que asistas. En segundo lugar: Que impartas tu materia, es decir, que entres al salón y al muchacho le platiques los contenidos de la materia. ¿Cuántos profesores en principio no asisten, pero cuando asisten entran al aula y hablan de otra cosa, a lo mejor de lo que les acaba de pasar o de una noticia de un periódico, o asisten y están en la facultad pero no dando clase, bueno, vamos a ponernos optimistas, asisten, entran al aula y hablan de la materia, ya tres cosas, pero ¿Con qué calidad?, es decir ¿con que eficacia?, ¿con que eficiencia?, ¿Con que efectividad están ayudando a la formación del alumno? Esta parte de la calidad no la hemos tocado en el programa de desempeño hasta ahorita, sólo están viendo que cumplan, que impartan, etc. que cumplan un programa hasta ahí, pero no estamos hablando de la calidad que es una etapa a la que tenemos que llegar a fuercita, a tener que establecer criterios para valorar la calidad de la enseñanza. (F2)

Para alcanzar la eficiencia en la calidad en la educación se tienen que optimizar los recursos con los que se cuenta para brindar un servicio de educación con calidad.

Los resultados ya se socializan, por ejemplo con los directores de las facultades, o sea, no es nada mas un resultado que se le da al académico, sino también se le da al director de la facultad para que tome decisiones de mejoramiento académico, o sea, ¿sí?, de alguna manera se trata de distinguir en que aquellas debilidades que cometan los académicos de una facultad al ser evaluados, o sea, sean atacados por parte de la administración para tratar de subir los niveles de eficiencia. Entonces esta evaluación no nada mas queda para otorgar un estímulo al académico o

económico, sino se socializan también ya con la administración para que la administración pueda tomar decisiones para lograr hacer mas eficientes los mecanismos de desempeño académico. (F1)

La calidad va ligada la eficiencia y al cambio que esta viviendo esta sociedad y además la propia y el sistema de telecomunicaciones que hay un descubrimiento y no nada mas por la forma de comunicarnos, (3:05) sino que algo que se descubre hoy se pueda aplicar en cualquier otra parte del mundo quizá a las horas o a los días, una vez que se de a conocer por la vía de la expansión de la información ha permitido que el hombre vaya de manera homogénea en cualquier parte del mundo conociendo de estos cambios y de estos descubrimientos y es la forma de resolver los problemas de la sociedad. (F4)

Docentes flexibles, barcos como normalmente se les dice, como incorrectamente se les dice, no tienen los niveles de evaluación que tienen los mejores académicos y podemos cruzar información, nosotros normalmente esa información del desempeño la cruzamos con respecto al resto de la actividad del académico y empezamos a ver cuál es el desempeño en otros ámbitos que no sea estrictamente el docente y hay una correspondencia bastante fuerte. (F2)

El programa tiene que seguir reconociendo a los mejores académicos y no hacerlos trabajar para que se les reconozca, si no en el programa debemos ser capaces de reconocer a aquellos que están orientado su desempeño y obteniendo productos, que refieran estrictamente la calidad de educación casi sin que se den cuenta ¿no? o sea, un académico tiene que venir hacer un trabajo a la universidad como profesional académico, hacer investigación y la universidad debe ser capaz de darle seguimiento a esa función y estimular en automático a los mejores académicos otorgándoles el reconocimiento casi sin que ellos se preocupen de establecer procesos adicionales a su función para que les sea reconocida la actividad. (F4)

4.1.1.2 EQUIDAD

La problemática representada por la evaluación de la calidad y el concepto mismo de la calidad educativa como parte de la cultura académica, está marcada por un principio de equidad entre las instituciones de educación superior a nivel nacional y los académicos al interior de cada institución, hecho que limita las condiciones de competencia académica entre las IES y entre los académicos de las IES.

Las condiciones laborales del personal académico de las IES constituye la base fundamental para impulsar los procesos de mejora y transformación académica, la relación porcentual que existe entre los académicos de carrera contratados de tiempo completo y los profesores contratados por horas en la mayoría de los casos en lugar de que sea una fortaleza para las IES en la búsqueda de la reclamada calidad educativa se convierte en un obstáculo para alcanzarla.

Las condiciones de calidad, deben de estar impregnadas de sus atributos: pertinencia, coherencia, objetividad. Deben tener como resultado lo que está establecido en la misión de la Universidad, a medida de las diferentes políticas nacionales se van considerando quizás atributos diferentes para denominar a la calidad, en este momento estamos reconociendo que para que la educación sea de calidad tiene que ser también con equidad, por ejemplo, tiene que ser también con pertinencia social y tiene que atender en términos de cobertura las necesidades sociales ¿no? (F1).

Se ha detectado que de alguna manera influye el ánimo de algunos académicos en quienes están evaluando. Por eso es que la comisión tiene la obligación de estar bien pendientes en cada una de las mesas, o sea ir rotando a cada una de las mesas de trabajo, para detectar cualquier irregularidad en este sentido. Terminado el proceso de evaluación viene un proceso de auditoría, entonces, en este proceso de auditoría se elige una muestra representativa de expedientes de los que fueron evaluados durante el proceso y se hace una revisión por parte de los auditores para ver si efectivamente estuvieron bien aplicados los criterios de evaluación y se corrobora que las calificaciones otorgadas hayan sido las adecuadas. (F2)

Sí se llegaron a detectar personas a las que se les había calificado con menos puntaje que el que realmente merecían y algunas otras personas a las cuales se les dio mayor puntaje que el que realmente tenían, aunque no se puede asegurar que esto haya sido con dolo sino simplemente se dio. También puede ser que de alguna manera los que evaluaron no aplicaron debidamente los criterios, por desconocimiento o por algo, sin embargo se han detectado estos casos en esta muestra que se ha auditado y se han tomado los nombres de los comisionados para no volverlos a incluir. Porque esta auditoria es posterior al proceso de evaluación, pero se toma el nombre de los comisionados que incurrieron en irregularidades o que no hicieron bien su trabajo para no volverlos a incluir en evaluaciones, por lo que prácticamente quedan vetados. (F2)

Instituciones como la UNAM en donde el porcentaje de profesores de académicos de tiempo completo es mayor que el de los profesores de asignatura es muy diferente al de la Universidad Veracruzana, en donde esta proporción está invertida, ¿no? entonces, para nosotros es fundamental impulsar el trabajo también de los profesores por asignatura. (F3)

No podemos obligar a todos los académicos a que participen en el programa. El programa abre su convocatoria y ahí está, pero va haber académicos de tiempo completo que no se inscriban en el programa ¿sí? y que si son docentes deberán ser evaluados, pero si no son docentes no serán evaluados. (F4)

4.1.1.3 ACREDITACION EN ARAS DE FINANCIAMIENTO

La acreditación es el proceso por el cual se otorga reconocimiento público a la calidad de un programa académico o de una institución, por lo que en este elemento se involucran criterios y estándares de calidad reconocidos nacional y localmente y es considerada un elemento importante para el reconocimiento de la calidad educativa. Además de todas las actividades a realizar que le han sido asignadas al docente, también se encuentra aquella que va de la mano con la colaboración para que los programas de su facultad sean acreditados.

El Coordinador de los CIEES y presidente del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) Javier de la Garza, informó³⁰ que desde 2006 en que iniciaron los trabajos de evaluación de 61 indicadores para determinar la calidad de cada uno de los programas educativos de las facultades y áreas académicas de la Universidad Veracruzana, el cumplimiento de las recomendaciones hechas ha determinado los avances en la calidad educativa de la institución; asimismo, el rector de la UV Raúl Arias Lovillo en su boletín semanal correspondiente al 21 de Enero de 2008 publicó:

Actualmente la calidad de la Universidad Veracruzana (UV) se refleja en la acreditación del 58% de los programas educativos de la licenciatura, que abarca a un poco más del 60% de la matrícula de este nivel educativo; en el ámbito del posgrado la UV cuenta con 16 programas en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), número que supera en tres al máximo histórico que había alcanzado en 2002; en el ámbito de la gestión institucional, hasta hace muy poco tiempo, la institución mantenía 5 sistemas de calidad que integraban la certificación de 20 procesos; finalmente, desde hace unos 18 meses se creó el Comité de Calidad de la Universidad Veracruzana para desarrollar programas de mejora continua en toda la institución.

Para continuar con esta política de certificación de calidad, en febrero próximo nos someteremos a la evaluación externa del Comité de Administración y Gestión Institucional (CAGI) de los Comités

³⁰ Boletín 036 de Febrero 2008 intitulado: "Reconoce la SEP a la Universidad Veracruzana por la calidad de sus programas educativos".

Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Este comité evaluará durante tres días de intenso trabajo los procesos administrativos y de gestión institucional de la UV desde una perspectiva integral.

Existe la necesidad de replantear la acreditación de programas educativos y de las entidades ya no como un fin en sí mismos sino como parte de los procesos de la mejora institucional y educativa y no como forma de control financiero por parte del Estado y de organismos internacionales, quienes utilizan estos criterios de eficiencia para justificar el “gasto” que hacen en las instituciones educativas para elevar la calidad de la educación pero que no sirven para evaluar lo que la institución educativa realmente necesita.

Para someter los programas académicos a estas calificaciones de calidad, la Universidad Veracruzana lleva a cabo la evaluación de los CIEES, que son evaluaciones que practican académicos pares institucionales de otras universidades, quienes vienen a evaluar los programas académicos, su planta académica, su estructura, sus programas de estudio, su gestión administrativa, la parte financiera, sus recursos bibliotecarios. Es un gran paso la acreditación que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) han otorgado a programas de estudio de la Universidad Veracruzana, ya que ahora cuenta con 82 programas ubicados en el nivel 1 de estos Comités, lo que demuestra la importancia asignada a la evaluación para incidir positivamente en la superación del personal académico y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (F4)

Hay lineamientos impuestos, porque así lo tengo que decir: son impuestos para todas las universidades que reciben este fondo para la evaluación al desempeño y para otorgar estímulos. Esos lineamientos condicionan el otorgamiento de recursos, entonces indiscutiblemente todas las universidades tienen que adoptar esos lineamientos (F2)

No se trata de que un organismo venga, reconozca o desconozca algo. Sino de que a través de un proceso ya probado a nivel nacional o internacional, puedan emitir una serie de recomendaciones que llevan ese

propósito: contribuir a mejorar la educación superior. Antes de 1991, año en que se integraron los CIEES, la excelencia no se ligaba con el financiamiento pues se presumía que era totalmente independiente. Hoy si quieres financiamiento debes tener calidad. (F4)

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que fomenta el desarrollo institucional de acuerdo con las Dependencias de Educación Superior (DES), por área o región tiene dos grandes fondos: el Fondo del Fomento de la Educación Superior (FOMES) y el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA), previamente evaluadas por la ANUIES y la Universidad Veracruzana necesita para tener acceso al PIFI el 85% de su matrícula en programas de calidad y actualmente tiene el 83.29%. (F1)

Se ha hecho mas por la búsqueda de recursos y a veces no necesariamente el resultado ha sido la mejora de la calidad, a veces si ha sido la obtención de recursos y lo podemos ver, por un lado porque las políticas de educación superior de orden federal, pues han tenido este variantes de sexenio en sexenio que modifican el rumbo. Ahorita estamos muy pendientes de un nuevo programa sectorial para identificar hacia donde van a estar orientadas la asignación de recursos y para trabajar en función de ello, entonces algunas Universidades aprovechan las dos cosas, aprovechan el trabajo para competir por esos recursos, para afianzarlo a los esquemas de calidad, pero son tales las necesidades de financiamiento y la complejidad de las organizaciones que muchas veces no hay la cultura de la planeación que le de continuidad a todos esos trabajos, sino más bien hay una reacción ante las propuestas federales para signar recursos y se va respondiendo de manera desarticulada a cada una de esas convocatorias, sin que sea de verdadero provecho para las Universidades. (F1).

Las estructuras de poder ejercidas por organismos nacionales e internacionales afectan en gran medida los procesos institucionales, ya que la evaluación en este sentido es considerada un fin más que un medio para mejorar la calidad de la educación.

4.1.1.4 CRITERIOS DE EVALUACION.

Estos criterios son instrumentos de planeación y evaluación de la actividad académica en la que descansa el fuerte control que la institución ejerce sobre dichas actividades y que se desvirtúan en el debate de la objetividad.

Que son subjetivas las apreciaciones, pues estamos trabajando con sujetos y mientras estamos personas involucradas en esto siempre va a ver un grado de subjetividad, eso yo no lo puedo evitar, cualquier instrumento tiene cierto grado de subjetividad (...) difícilmente yo creo que nueve generaciones se puedan poner de acuerdo para decir este maestro es bueno o este maestro es malo ¿sí? (F1)

La ventaja de estos criterios es que no son estáticos en el tiempo se van adecuando, se van transformando de acuerdo con la transformación propia de la universidad y del contexto en el que se mueve la universidad veracruzana. Desde mi punto de vista creo que son los instrumentos adecuado los indicadores adecuados .Que estos instrumentos no respondan probablemente a las aspiraciones de todos pues igual son falibles ¿no? (F2)

el programa reúne un conjunto de indicadores que nos dicen qué quehaceres son los fundamentales, incluso algunos de los quehaceres que vienen quizás no son los fundamentales pero contribuyen al logro de algunos indicadores institucionales, por poner un ejemplo: el que se premie la dirección de trabajos direccionales supuestamente incide en que los alumnos encuentren profesores dispuestos a dirigir sus tesis, monografías o el tipo de modalidad que haya en cada facultad para titularse y eso deberá incrementar el indicador de eficiencia terminal que tiene que ver con la conclusión de los estudios. Entonces esa es la manera de incidir en eso ¿no? Ahora yo le decía que esto es siempre qué.... ¿no? (D1)

Yo considero que los criterios que están contenidos en el cuestionario de los alumnos no son los adecuados. No son confiables. Yo pienso que hay una totalmente disparidad, no se puede juzgar el trabajo del académico que tiene características muy propias, eh el académico, el trabajo de investigación,, libros, artículos, proyectos, material didáctico, asesoráis.

Hay una serie de características que no van de acuerdo con el ejecutante, es decir no coinciden, no se puede valorar el trabajo de un artista con el trabajo de un académico, cada uno tiene sus características muy bien definidas, el artista tiene otras características, por ejemplo, su entrenamiento es totalmente diferente a la de un académico, el entrenamiento es permanente si no, no se logra el objetivo de tener la calidad deseada. (D7)

Yo creo que si se puede hacer un buen programa de estímulos, pero hay que traer a la gente adecuada, ponerlos a reflexionar y que de ahí salgan criterios, pero de la gente experimentada, porque después ponen a hacerlos a gente que nada que ver. (D5)

Los funcionarios consideran que los criterios utilizados para evaluar el desempeño académico son confiables, pero no así los docentes y los alumnos

4.1.1.5 META-EVALUACION

La universidad como cualquier otra institución de educación superior con el fin de allegarse recursos financieros se encuentra sometida a supervisión y seguimiento por parte de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y de la SHCP, sin embargo a la fecha en que se realizó esta investigación no había sido elaborado un estudio comparativo de los ejercicios en que el programa se implementó que le diera seguimiento a los resultados del programa en dichos ejercicios.

Ellos hacen un seguimiento apegado a los lineamientos generales de carácter federal que regulan el otorgamiento de los recursos financieros y ellos son los que hacen, no evaluación si no seguimiento de la correspondencia con los lineamientos así como observaciones puntuales para garantizar el apego a esos lineamientos. (F2)

Te digo que cada ejercicio ha sido evaluado y en base a eso, es que se ha logrado también retroalimentar y hacer mejoras al programa y ahorita, bueno, ya en los últimos ejercicios incluso ha sido sometido a evaluación externa por parte de los organismos certificadores.

Desde hace como tres ejercicios. Es un programa que está certificado con la norma ISO 9000, entonces parte de este proceso es la auditoría. (F1)

No existe ningún estudio que muestre los avances del programa. Un histórico completo no lo hay. (F2)

Para efectos de su certificación tuvo que existir una evaluación una autoevaluación. Mi pregunta es ¿si la evaluación externa fue pertinente? No se quien la hizo, supongo que un organismo certificador, pero si yo no conozco todos los elementos preferiría abstenerme de dar una respuesta, es decir, pudiera ser que en el certificado hubiera profesores de la propia institución o de otras instituciones con programas semejantes y a lo mejor se daría un proceso endogámico o de auto complacencia. A mi por ejemplo cuando me dicen vas a evaluar una Universidad Tecnológica "llévate a profesores de la Universidad Tecnológica". No. Yo mejor me llevo profesores de una Universidad Publica para que realmente sean externos porque una tecnológica donde me lleve profesores de Campeche para evaluar la de Coahuila forman parte de un mismo sistema, obedecen a un mismo coordinador en el país, se dan procesos endogámicos ¿no?

4.1.1.6 IMPACTO DEL PEDPA

Los funcionarios están de acuerdo en que el PEDPA tiene que estar en total dinamismo y tiene que ser cada vez más simplificado, menos complejo. Tiene que caer por sí mismo al reconocimiento de las funciones y no forzar a que los académicos vayan teniendo al programa de estímulos como un fin, sin embargo, la calidad no debe ser vista solamente como el cumplimiento de indicadores y tampoco debe ser un concepto estático que se proponga, sino la calidad debe ser vista como un proceso de construcción colectiva: como un proceso permanente de transformación y mejora que incida en la formación integral del estudiante que se centre más en el impacto que toda la actividad docente tiene en la formación de los estudiantes, así como la mejora de los servicios educativos de la institución y su pertinencia frente a las necesidades del desarrollo regional.

No se ha estudiado, no sistemáticamente ¿no?, a nivel observacional sí se ven algunas conductas por ahí, pero pues cada quien lo ve desde su ámbito ¿no, pero si es necesaria, si es necesaria. (F4)

Yo creo que ha sido muy bueno, que ha contribuido al menos al orden y seguimiento del desempeño del personal académico, es decir, quizá regresando un poquito a las primeras respuestas, en aras de esa famosa libertad de cátedra y evaluación el maestro hacia lo que se le pegaba la gana, a grado tal de que quizá ocurría cosas que pueden seguir ocurriendo ahorita, pero jamás nos enterábamos de ello, por ejemplo que un profesor llegara a dar una clase de Derecho Romano al área de Desarrollo Económico ¿no? Hoy puede estar ocurriendo lo mismo, nada mas que hoy él consigno su programa por escrito, antes cero orden, cero control, hoy por lo menos podemos decirle, oye me dijiste que me ibas a dar una clase de Derecho Romano y estas hablando de Economía, entonces, tenemos elementos de control y vuelvo a mi círculo: si planeo y controlo y cumplo lo planeado estoy en el círculo de calidad, el avance es notablemente importante, bastante importante diría yo, porque pasar de ese ejercicio autónomo con visas de desorden a un ejercicio autónomo pero ordenado y controlado, no tiene valor ¿sí? (D5)

Para que impacte el programa en la calidad de la educación considero que en primer lugar para que se fuera mejorando la calidad en la educación los propios maestros desde su formación deben de tener elementos de ética verdaderamente, de responsabilidad, el mismo interés en sus clases; en segundo tenemos algunos que tratar de cambiar y lo que se haga en conjunto para que todos participemos. Hay que hacer una reestructuración del contexto del MEIF. Al decir el contexto me refiero a la acción social a lo que está viviendo el alumno, es decir: Tutorados, horarios, experiencias educativas, incluso dice que es importante tener como respaldo un tutor y desde mi ingreso a la facultad nunca tuve tutor. (A1)

Si no estamos haciendo por ejemplo el seguimiento a la Detección de Necesidades de Capacitación, si no estamos haciendo seguimiento de la evaluación del modelo, no podemos pensar que haya estudios serios de su impacto en la mejora de la calidad de la educación, es decir, que haya estudios.(F4)

El PEDPA al igual que cualquier programa debe estar sujetos a las políticas educativas, porque de eso depende que le otorguen a las universidades el subsidio total. Si nosotros no nos apegamos a esto, nos cortan el subsidio total. (F3)

Falta un planteamiento más independiente de las administraciones federales, una política educativa más amplia, más a largo plazo, con la que las universidades se vean comprometidas y marquen el rumbo para la generación de esos programas federales que asignan fondos. (F2)

Como institución de educación superior debemos de tener la aspiración de conformar un sistema de educación superior a nivel nacional que nos permita establecer muchos procesos para la movilidad de académicos y de estudiantes, entonces en ese sentido, algunas de las condiciones que garanticen el desempeño y la calidad de una institución tendrían que tener un marco general homogeneizado, estandarizado, pero no podrían ser todas las condiciones, porque es muy diferente hablar de la Universidad Veracruzana con una alta trayectoria de los grupos artísticos y de la función docente, que hablar de la UNAM, en donde hay un desempeño en

investigación muy diferente al de la Universidad Veracruzana, o hablar de una universidad concentrada solamente en una ciudad con un solo campus.(F3)

... por eso la evaluación se debe de dar, la evaluación y el desempeño académico debe de tener una responsabilidad institucional pero también debe ser un compromiso que debemos de vendérselo a los profesores en su trabajo cotidiano para que de alguna forma el prestigio se fortalezca y la calidad se eleve siempre, ese debe ser una constante ¿no? (F3)

4.1.1.7 TRANSPARENCIA

...una condición que se entendió como a partir de una participación voluntaria de los académicos no obligada, no es general para todos, entonces, se entendió que los resultados tendrían que darse primero a cada uno de los académicos participantes, pero no a la comunidad en general, al tratarse de resultados que evalúan una condición individual (F2) Muchos académicos no consideran adecuado que su resultado a nivel personal sea dado a conocer y eso es lo que se ha evitado (F1)

El Fondo es conocido públicamente, ya que la Secretaria de Hacienda y Crédito Público, la Secretaria de Finanzas presentan un informe presupuestal y ahí establece cual es el monto del recurso asignado. (F3)

El programa recibe aproximadamente cinco auditorías diferentes, hay una auditoría que practica la propia Comisión del Consejo Universitario. De manera aleatoria se revisan aspectos del programa, sobretodo expedientes y la forma como fueron evaluados esos expedientes por los propios académicos que son quienes conforman las diferentes comisiones de evaluación que participan en el programa y son los que finalmente hacen las evaluaciones y la que efectúa la propia contraloría de la Universidad. Tenemos dos tipos de auditorías dentro de la norma ISO9001-2000, una que se practica dos veces al año, auditorías internas a este sistema de gestión de calidad y además se practica una auditoría interna por lo menos

cada año por un organismo externo que está registrado justamente en estos organismos de certificación de calidad a nivel internacional ¿sí?. (F1)

No hay Transparencia. Yo no he visto Transparencia. En mi experiencia así es: no he visto transparencia. He visto gente que no ha hecho nada y que ha tenido beneficios, por ser amigos (as) de alguien de arriba.

4.1.2 CULTURA ACADEMICA

De manera insistente los funcionarios se refieren a la necesidad de construir una cultura académica que anteponga la planeación a la reacción y genere estrategias a largo plazo que permitan superar la inmediatez de programas y acciones hechas a la medida de los indicadores que marcan las políticas públicas. Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior durante el periodo de 2010-2012 al entregar reconocimientos a diferentes áreas académicas de la Universidad Veracruzana (UV) por la calidad de sus programas educativos comentó³¹ sobre el creciente arraigo de una cultura de la evaluación y cómo ésta permite identificar buenas prácticas, deficiencias por corregir y áreas que ofrecen los mejores servicios educativos y contribuye a fortalecer los esfuerzos nacionales a favor de la calidad de la educación; pero pareciera que la construcción de esa cultura académica ha provocado la pérdida de rumbo y la confusión en los objetivos educativos, ya que ahora la meta de los académicos es acumular constancias para reunir los puntajes requeridos para el reconocimiento de su productividad, por lo que el PEDPA más que un medio se ha convertido en un fin.

Muchas veces no hay la cultura de la planeación que le dé continuidad a todos esos trabajos, sino más bien hay una reacción ante las propuestas

³¹ Boletín 036 de Febrero 2008 intitulado: “Reconoce la SEP a la Universidad Veracruzana por la calidad de sus programas educativos”.

federales para asignar recursos y se va respondiendo de manera desarticulada a cada una de esas convocatorias, sin que sea de verdad provechoso para las universidades. (F4)

El programa se ve rebasado con gran rapidez por el activismo que genera y eso nos ha llevado a pensar en programas más simplificados, más orientados a productos, que quiere decir que se logran los objetivos pero después se activan mecanismos en las funciones, en el quehacer de nuestros académicos que tienden a estancarse en la búsqueda de esos indicadores establecidos en el programa, pareciera como si se convirtieran en la meta de nuestros académicos. (F2)

... si no vamos transformando nuestro programa pareciera que lo que es una herramienta se convierta en un fin. Para muchos académicos parece ser que es el fin ¿no? el obtener la constancia, los documentos que le otorgue tal puntaje en el programa de estímulos y centrarnos sólo en aquellos que me otorguen el programa de estímulos; entonces, esa es una de las conclusiones a las que llegamos, el programa tiene que estar en total dinamismo y además tiene que ser cada vez más simplificado, menos complejo, tiene que caer por sí mismo al reconocimiento de las funciones y no forzar a que los académicos vayan teniendo al programa de estímulos como un fin. (F4)

Esta situación genera que el personal académico que participa en los programas de estímulos guíe la planeación de su trabajo académico a partir de los requerimientos del PEDPA más que de las necesidades de su entidad, del programa educativo y de los estudiantes.

Si en la universidad no tenemos la cultura de la planeación como lo debo decir, pues la debemos de promover, que el académico no sienta que tiene que hacer un plan para ser evaluado dentro de un programa de estímulos, sino que tiene que hacer un plan para desempeñar su trabajo de docencia, de investigación, de tutorías y de gestión, así como un plan orientado a las metas institucionales. No el PATI para productividad, sino su planeación como académico de la universidad. (F 3)

Definitivamente el punto de partida es el estímulo económico y yo creo que todos desde el punto de vista económico buscamos mejorar, por ahí de entrada, si bien el objetivo central de la academia independientemente de que se persiga o no se persiga este estímulo debe de ser siempre la búsqueda de la excelencia, la búsqueda de la superación. (F5)

El creciente arraigo de una cultura de la evaluación permite identificar buenas prácticas, deficiencias por corregir y áreas que ofrecen los mejores servicios educativos y de esta manera se contribuye a fortalecer los esfuerzos nacionales a favor de la calidad de la educación, por lo que los funcionarios subrayan la necesidad de fomentar en docentes y estudiantes una cultura de la autoevaluación y evaluación de pares que incida en la transformación de la práctica académica y de la institución; así como subrayar en los estudiantes una cultura de la evaluación que tenga presente como finalidad la mejora de los procesos educativos.

Hay quienes dicen que no les interesa y la idea es despertar el interés de los jóvenes en que sepan que esto es algo que sirve y que sirve a la institución y que se va a ver reflejado también en el mejoramiento de los docentes. (F5)

Mi inscripción es voluntaria, porque en primer lugar nadie me está haciendo “manita de cochino” para inscribirme, en segundo lugar tengo que entregar el famoso “PATI”, o sea el Programa Anual de Trabajo Individual, ahí estoy asumiendo un conjunto de compromisos, todos son voluntarios, esta es la marca, todo es voluntario y en tercer lugar estoy consciente que me voy a evaluar y empiezo siempre sin una autoevaluación y por supuesto soy sujeto de evaluaciones por terceros. Es el ciclo ideal de la evaluación, una autoevaluación, con una verificación o con el nombre que quieran por externos, una validación, pero lo importante es de donde parte el programa: de una serie de compromisos. (F4)

Ninguna institución de educación superior debe conformarse con su autoevaluación, sino que tiene que recurrir a la crítica externa a dejarse ver

por otros, por eso es importante la labor de los “pares” de manera que no sea víctima de la ceguera de lo cotidiano, que no sea víctima de la autocomplacencia, sino que se someta a un proceso crítico, desde luego constructivo para lograr la mejora de sus procesos (F3)

Si vemos cual es la esencia de cada una de las funciones, tendremos que definir esa calidad a partir de eso y la evaluación tendría que ir hacia esos núcleos digamos ¿no? por ejemplo, ¿qué es lo fundamental de evaluar en la enseñanza?, pues es, que tan bien se enseñe y ese que tan bien se enseñe, va desde la calidad de los contenidos, a la pertinencia epistemológica de los contenidos y la pertinencia metodológica de cómo se enseñan esos contenidos, así como de la pertinencia ética de lo que se enseña. (D1)

Cuando hablamos de evaluación se confunden a veces viejos conceptos y no por viejos me refiero a que no tengan validez, como es por ejemplo la famosa libertad de cátedra y de evaluación y yo agregaría a una libertad que se llama “la libertad de la expresión de las ideas”. La libertad de cátedra es un valor pero incalculable, pero incalculable, vaya si no. La libertad de evaluación debe de esta acotada y la libertad de difusión y expresión de las ideas por supuesto que no debe de tener límite alguno en una universidad que se caracteriza precisamente por la universalidad de sus conocimientos. (F6)

Todo lo anterior está asociado a la urgencia de asumir una cultura de la evaluación distinta a la que promueven las políticas educativas nacionales, guiada por el logro de objetivos educativos, metas y no solo el cumplimiento de indicadores para acumular puntajes traducidos en un estímulo económico.

...hacer un reporte de autoevaluación con una sola pregunta donde te dice, no, son cuatro preguntas: ¿En qué forma cumpliste las metas?, ¿Cuáles dejaste de cumplir? ¿Cuánto te darías? ¿no? Vamos a poner lo mismo, pero si hicieras un reporte de autoevaluación actividad por actividad de las que tú te comprometiste no te queda otro camino más que la objetividad. (D3)

La crítica de los funcionarios a estos elementos de la cultura académica y de la evaluación plantea no sólo una problemática individual o propia de los profesores inscritos en el Programa de Evaluación al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), sino que marca una tendencia en el quehacer institucional de modo que las propias facultades e institutos de la Universidad Veracruzana dirigen más sus esfuerzos a cumplir con los criterios e indicadores de calidad necesarios para el logro de financiamiento que para la mejora de sus procesos educativos. Si bien, estos indicadores pretenden contribuir a la mejora, esto no debería ser una meta en sí, pues los objetivos educativos son reemplazados por el cumplimiento de indicadores.

4.1.2.1 VALORES

Los valores académicos se están transformando debido a que los académicos cada vez más están expuestos a normas e influencias externas, además de cómo en algunos casos el proceso de internalización puede ser más calculado que inadvertido, como dice Henkel (1987) en Becher (1989), destacando lo siguiente:

La mayoría de los académicos no son títeres indefensos en el juego de otros. Interpretan los cambios y se adaptan para mantener sus posiciones. Donde pueden, eligen a los inversores externos y refuerzan su propagación en el mercado institucional y en el de los alumnos. ...

En los párrafos de entrevistas que se encuentran a continuación podemos dar cuenta de tal situación, aunque esto no justifica el incurrir en faltas a la ética, sin embargo, uno de los efectos no deseados del PEDPA es la deshonestidad de algunos docentes- los menos- al momento de reportar su producción y acciones dentro del programa de estímulos a la productividad, ya sea con el fin de lograr el mayor monto posible de pago extraordinario a su trabajo académico o sólo por el hecho de lograr el reconocimiento académico que implica el logro del mayor nivel dentro del programa. Aunado a lo anterior se encuentra la práctica de la simulación ya comentada en párrafos superiores.

Una de las grandes tentaciones que tenemos en un proceso de investigación es el copiar ideas, ahí es donde la honestidad nos tiene que dar un coscorrón, ¿no? Haber espérate, reviso tu idea, la expreso de otra manera, la reflexiono, pero no puedo expresar lo que ya dijo otro y ponerle mi nombre, eso es deshonesto. Sin embargo en la generación del conocimiento es muy frecuente, porque es más cómodo ¿no?, me busco uno de esos libros súper raros, un autor súper desconocido, por ahí una frase que me encanta y ya sé que ese libro no lo van a leer en los próximos veinte años nadie y asumo que es mío. (F4)

Cuántos casos en el PEDPA no hemos tenido ahí sí que sancionar, porque a un trabajo de uno de sus estudiantes el profesor le pone su nombre y lo presenta como un producto académico suyo ¿no? En fin, existe la copia, el escaneo de constancias, etc. ¡Tiene que haber valores! (F2)

Si bien, el propio programa establece sanciones para estas faltas y la normatividad de la Universidad Veracruzana las contempla para determinadas prácticas, lo preocupante es que se ponga en riesgo el compromiso institucional y la responsabilidad con los usuarios de los servicios educativos que ofrece que es la sociedad a la que se debe la institución.

... documentos apócrifos y que se han detectado y que también la Comisión Técnica de la que yo formé parte le tocó dar totalmente cumplimiento a que esto se tratara bajo la normatividad y se dejaron algunos académicos fuera del programa. Se les sancionó y se les sacó del programa. (F2)

No todos los académicos se comportaban con el mismo nivel de responsabilidad y honestidad, entonces ante la aparición de esos casos se empezó a establecer una serie de mayores requisitos en el programa que nos llevaron a identificar que el programa estaba muy burocratizado. (F2)

La verdad es que se tiene la total confiabilidad que los documentos contenidos en la carpeta que presenta el maestro para ser evaluado están

expedidos por las autoridades universitarias, firmados y bien requisitados y las actividades que se han realizado. Están firmados incluso por otros académicos como son por ejemplo las actas de academia, que están avaladas por un número de académicos participantes de cada una de las academias, en las que constatan haber estado tratando de terminar, resolver problemáticas, temas, contenidos y demás en un trabajo colegiado que realmente no hay por qué dudar o considerar que sean procesos de simulación, sin embargo ha habido el comentario que en muchos casos, no podemos estar ajenos a ellos, que en muchos casos se tratan de trabajos que no han sido del todo realizados dentro de un marco de normatividad, de acuerdo con la ética respectiva y que no se han dado bajo todas las condiciones necesarias.(F1)

4.1.2.2 DOCENCIA- INVESTIGACION

Tanto en la docencia como en la investigación se requieren habilidades y destrezas diferentes y no todo académico las llega a desarrollar, su vinculación es un postulado simbólico que no se ha visto traducido en una práctica sistemática.

Se fusiona la docencia y la investigación, lo cual yo creo que está bien si ya se va hacia un perfil integrador, pero si se siguen teniendo indicadores de las dos cosas, yo creo que esa no es una medida práctica. (D1)

Casi nadie sabe hacer Investigación y no los culpo, no tuvieron la formación, pero es que NO TODOS SABEN hacer research y debes hacerla, la research es para unos cuantos: los que les gusta y quieren hacerla!!! y eso la UV no lo entiende!!. ESO DE HACER PALITOS PORQUE TODOS debemos HACER PALITOS! Unos son buenos por ejemplo en mi área, para ser buenos clínicos o para ser buenos docentes, o para ser investigadores o para ser informadores de la salud, etc. ¿ves? Los rectores que han estado quieren que entremos todos al GRAND PRIX y a veces la mayoría no sabe ni "gatear", menos caminar, correr, competir triatlón y correr en autopistas. Quieren toooodo! y pues no!... recuerda: "todos debemos hacer palitos" ...it's an order from the chiefs and that's it!!!

*No thinking, no reasoning, no nothing, just do it!!! (D6)*³²

4.1.2.3. ESTUDIANTES EVALUADORES

La opinión de los estudiantes expresadas a través de la encuesta que realizan para evaluar el desempeño de sus profesores a través de la cual la institución asume expresan la calidad del trabajo docente, es una actividad muy compleja ya que el diseño del instrumento no asegura la objetividad y los resultados de las mismas no son tan evidentes a corto plazo por la burocracia que impera.

El juicio o la valoración al desempeño docente por parte de los estudiantes esta mediado por la omnipresencia de compromisos contraídos de manera informal con los docentes, ya que al momento de la evaluación el estudiante se detiene cuando le va a asignar un puntaje bajo y señalar las deficiencias en el trabajo de los docentes que le impartieron alguna experiencia educativa en el semestre, ya que a su juicio son “rete buena gente” porque no les dejan mucho de estudiar, no les encargan tareas, aunque no asistan a clases les ponen asistencia y no los reprueban, entre algunas otras consideraciones.

Hay alumnos que no les cayó bien el catedrático y si han sido perjudicados por la calificación del maestro, lo van a perjudicar en el llenado, hay otros que si salieron favorecidos por el profesor y entonces lo van a favorecer en sus respuestas. Son pocos los que reflejan fielmente lo que sintieron durante el curso y lo reflejan en el cuestionario. (D5)

Yo me salía del salón para no llenar la encuesta, porque éticamente no podía yo llenar la encuesta imparcialmente porque a muchos de los maestros los conocía de manera personal y con unos me llevaba súper bien y con otros, pues no tanto. (A3)

El estudiante anda huyendo en los pasillos, para evitar que lleguen los encuestadores a aplicarles el estudio para que opinen sobre X o Y maestro que les da clases, entonces, a veces las muestras son pequeñísimas, de un grupo de treinta estudiantes, por ejemplo de usted, a lo mejor opinan

³² Esta entrevista se dio en el chat

cinco y de esos cinco que opinaron, a tres de ellos usted les cae mal porque les puso no muy buena calificación o les puso una nota no muy alta, o de plano una nota baja o a lo mejor hasta los reprobó, entonces a usted ya le fue en fería en cuanto a los resultados de su desempeño, o sea no son instrumentos o procedimientos del todo confiables ¿sí? Ya que tienen muchas debilidades y situaciones que hacen que su confiabilidad no sea del todo buena y aceptable, digamos ¿Sí? (D3)

Ahora se pretende que los estudiantes estén obligados en línea a opinar sobre sus profesores como condición para darles la inscripción, entonces, esto por supuesto hace que los estudiantes también respinguen porque “están violando nuestro derecho a la libertad” ¿no? y a lo mejor justo porque están muy enojados porque los obligan a contestar en línea instrumentos para evaluar a sus profesores lo hagan de mala gana ¿sí? y o le ponen excelente a todos o le ponen mal a todos ¿verdad? Depende de cómo este el humor del estudiante en ese momento que va a evaluar o sea, como que llega el momento en que este tipo de procedimientos se agota como un recurso eficiente para valorar la calidad del desempeño docente. (D1)

Hay preguntas que están mal porque a veces ahí dan opciones de SI o NO y al momento que hay que contestar, bueno no sé. Hay una pregunta que dice por ejemplo: ¿El maestro cuando se le pidió una tutoría o una asesoría la dio de buena manera o algo así? Hay maestros a los que no se les piden asesoría y ¿ahí que contesta uno Sí ó No? Si la asesoría fue buena o mala. Debería de existir la opción de “No sé” “No fue requerida” o algo así. Creo que debería haber otras opciones. (A4)

A veces como mi compañera decía pueden tener muy buenos conocimientos pero no los saben aplicar, no los saben enseñar y eso no lo están evaluando. Desde mi punto de vista el que hagan esas evaluaciones no es nada confiable, porque si a uno algún maestro le cae mal pues lo va a calificar mal y tal vez es un excelente maestro. Puede ser que lo puedo calificar mal porque tal vez me reprobó porque yo no asistí y por eso no salí bien en los exámenes. Uno incluso puede decir si calificas mal. Yo

creo que tal vez debería de haber un nivel de decir, bueno si todo el grupo lo está calificando mal, pues habría que investigar sobre eso, ¿no? (A5)

Realmente yo no sé qué hagan con las encuestas. A nosotros no nos dijeron que de los resultados se iban a tomar medidas contra los maestros faltistas. Llevo evaluando a mis maestros como desde hace un año y medio o 2 años y a la fecha los que son faltistas siguen igual, entonces, no le veo ningún beneficio real. Si a los maestros que la mayoría evalúan y que están faltando les dijeran “Oye, un momento! Tú tienes tus clases aquí a esta hora, dalas”, pues ahí sí le vería un beneficio, pero en realidad no le encuentro un beneficio en la facultad porque no se le ven cambios a tus maestros. (A6)

Sin embargo, los funcionarios consideran que las respuestas de los estudiantes al evaluar a sus maestros sí son confiables.

Difícilmente yo creo que nueve generaciones se puedan poner de acuerdo para decir este maestro es bueno o este maestro es malo ¿sí? y donde se pueden observar variaciones en las opiniones de un grupo a otro por parte de los propios estudiantes con respecto al mismo maestro. (F2).

Los estudiantes tienen un criterio amplio, más en este mundo donde hay una información tremenda de muchas cosas y creo que cada vez tenemos estudiantes más maduros en nuestras áreas y con criterios muy claros. (F1)

Las apreciaciones son subjetivas, pues estamos trabajando con sujetos y mientras estamos personas involucradas en esto siempre va a ver un grado de subjetividad, eso yo no lo puedo evitar; cualquier instrumento tiene cierto grado de subjetividad.(F4)

Así como la evaluación que hace el estudiante de sus profesores conlleva a un gran peso por los compromisos contraídos con esté, como ya vimos en los párrafos que anteceden, así mismo existe un gran desencanto por parte de los estudiantes al evaluar a sus profesores, ya que ambos actores reconocen que

se dan dos tipos de evaluación por parte de ellos: que existe el estudiante que sí reconoce el desempeño de su maestro y aquel estudiante que critica su desempeño y espera que el maestro sea sancionado por parte de la autoridad. Para los alumnos inicialmente los procesos de evaluación significaron una oportunidad real de transformar la práctica académica como procesos tendientes a la mejora, a la superación de vicios, de errores, corruptelas y simulaciones entre otros; sin embargo, después de haber participado en varios procesos de evaluación del docente se dieron cuenta que la evaluación que hacían de sus profesores no impactaba a la práctica docente, ya que al regresar al nuevo ciclo escolar el estudiante esperaba que la situación ya hubiera cambiado, pero se encontraba con que todo seguía igual, lo que lo desalentaba a participar en los siguientes procesos y es entonces cuando pierde el interés en la evaluación y cuando le toca evaluar a sus profesores ya no lo hace de manera objetiva, sino lo hacen porque son coaccionados por sus institución para poder ser inscritos, por lo que los estudiantes se ven atrapados en procesos que la propia universidad les está imponiendo y no ven modificar estas deficiencias en tanto se mantengan tradiciones en el trabajo docente, vicios, etc.

El Estatuto de los Alumnos de 1996 de la Universidad Veracruzana no establecía como requisito en el Art. 25 que se refiere a las inscripciones, ni en su Art. 92 que trata sobre las obligaciones de los alumnos que debían éstos evaluar a sus maestros. Actualmente el Estatuto de los alumnos 2008, en el Capítulo II que trata sobre las obligaciones de los alumnos, en su fracción X señala que el alumno tiene la obligación de evaluar al personal académico que le impartió las experiencias educativas.

¡Híjole! yo tengo muchas dudas respecto a eso, yo sé que hay muchos alumnos que si saben valorar y reconocer y premiar al maestro, me queda claro que muchos alumnos que califican bien a sus maestros es porque lo saben reconocer, pero otros también califican igual por el temor a la represalia, aunque se diga que es por internet, el alumno dice, pero además el alumno ya no quiere participar en estos procesos porque dicen que no sirven para nada, el alumno cree que con calificar a un maestro objetivamente y si lo califica mal van a quitar a ese maestro y si no lo

quitan lleva una tremenda decepción y tienen un efecto traumático para él. Es frecuente oírles decir “yo lo evalúe diciendo todas las verdades del maestro que no sirve y míralo! le siguen pagando productividad o lo seguimos teniendo de maestro, entonces de nada sirvió ¿sabes qué? mejor no participo, allá los nuevos”. Eso es un sentimiento general. (D3)

Los alumnos consideran que este tipo de evaluación no sirve de mucho para incrementar la calidad de la educación que reciben. Cuando ingresan y les toca evaluar a sus maestros en los primeros semestres lo hacen creyendo que dicha evaluación va a servir para cambiar, para mejorar su aprendizaje, pero en el transcurso de la carrera se dan cuenta de que “no pasa nada” con aquellos maestros que ellos consideran que debieron haber tenido un cambio substancial en la cátedra que imparten, asimismo consideran que es más el favoritismo de ciertos alumnos para con respecto a algunos maestros.

Realmente en mi opinión no hace que se eleve la calidad del docente porque yo hice evaluaciones desde el primer semestre y los maestros malos siguieron siendo malos hasta que salí. No vi ningún cambio en ellos, por el hecho de evaluarlos. (A4).

La evaluación que hacemos los estudiantes no refleja la calidad de la educación, es únicamente un estímulo que le dan al docente si trabaja bien, si es que los alumnos dicen que sí trabaja bien, ok. Yo te voy a recompensar, pero a veces es un arma de doble filo, porque tú como docente le puedes caer bien a los alumnos, sin tomar en cuenta qué le enseñaste, sin tomar en cuenta que llevaste el plan, sin tomar en cuenta que llevaste los objetivos a cabo, sin que se lograron. Por eso es que yo considero que no es bueno hacer este tipo de evaluaciones, porque se hacen muy muy superficiales. No se concretizan en sí. (A3)

En algunos maestros sí ha tenido impacto la evaluación en la enseñanza, pero en algunos otros maestros no, es dependiendo también de que tan amplio criterio tenga el maestro, porque hay maestros que no toman en cuenta los comentarios de las encuestas sobre que tiene que desarrollar más su tema, o que tiene que calificar de otras formas, pero hay otros

maestros que sí lo toman en cuenta y cambian o modifican su tipo de dar su clase. (A5)

Existen maestros que no quieren tomar en cuenta los resultados de la encuesta y siguen siendo los mismos de siempre. Hay muchos maestros que no están actualizados en la materia y la siguen impartiendo y por consecuencia el alumno sale deficiente en esas materias porque no están actualizados. (A2)

Sería más indispensable que al alumno se le preguntara realmente que tanta contribución ha tenido la clase con el maestro o que se le preguntara si el maestro realmente da a conocer los puntos claves de la clase, porque eso no lo preguntan (A2)

La primera vez que me toco evaluar a los docentes yo lo considere importante y lo considere importante porque creí que si tenía que evaluar es porque tomaban en cuenta la opinión de los alumnos con respecto a los docentes. Yo consideraba que esa opinión la tomaban en cuenta para que creciera más como docente al que se estaba evaluando, pero al final me di cuenta que no. (A3)

Si se reestructurara el instrumento de evaluación, ése tendría más impacto en la educación que imparten, porque no se toca fondo realmente en el desempeño del docente, no se evalúa en sí, porque en primer lugar hay preguntas que le repito tal vez sean muy superficiales porque yo como institución que está evaluando ya los instrumentos y los resultados, puedo generalizar y decir "que el docente es muy bueno porque los alumnos dicen"; pero caemos en lo mismo, porque los alumnos dicen que sí es bueno porque les cae bien, no porque realmente enseñó la materia y el plan en sí. Créame que hay más el favoritismo de ciertos alumnos para con respecto a algunos maestros. (A1)

Cuando yo entré a participar en el proceso como aplicador, entré con la esperanza de conocer más y lamentablemente al final del primer año de aplicador pues sí me desilusione, porque al siguiente año cuando pregunté sobre qué es lo que había pasado con los docentes que no habían sido

bien evaluados, si habían hablado con ellos, me di cuenta de que no había pasado nada, incluso durante el proceso los mismo alumnos me decían y preguntaban "oye, ¿sí les llaman la atención a los maestros? ¿qué es lo que hacen con ellos?", y yo no sabía que es lo que pasaba con los maestros que salían con baja calificación en el instrumento por lo que no sabía que responderles. Hasta al siguiente año que pregunté y me dijeron que únicamente a los que tienen mayor calificación se les da un estímulo, que lo único que hacen es gratificarlos con dinero y a los que no, o sea a los que son de baja calificación, pues a esos maestros no les dan nada. (A1)

Yo le digo, que al principio cuando son de nuevo ingreso sí tienen la misma mirada que yo tenía al principio de que la evaluación que hacen es para mejorar el desempeño de los maestros, pero ya al ver que no daba frutos el instrumento, sobre todo los de semestres avanzados decían que no, que no tenía caso evaluarlos. (A5)

Son muchas cosas las que pasan o que suceden en el procedimiento, desde que se inicia, desde que se llega a la facultad a la que se va a evaluar hasta que terminamos de evaluar. Hay muchos, muchos procedimientos dentro del mismo proceso de la planeación y por eso muchos factores que intervienen que no le dan confiabilidad al instrumento, por ejemplo hay alumnos que para salir del paso lo único que hacen es la hoja que tomaban, les servía como copia y lo que ponían en una hoja lo copiaban en las otras, eso era lo que hacían y así terminaban rápido y se iban, por eso desde de mi punto de vista yo considero que no es confiable ese instrumento. (A1)

Aunque los funcionarios dicen que la evaluación que hacen los estudiantes a sus maestros es de forma anónima y que no es obligatoria, la realidad es totalmente diferente, ya que si no evalúan a sus maestros no se les permite la inscripción a los estudiantes y además la lista de los estudiantes que no evaluaron son publicadas en las vitrinas exteriores de algunas facultades (Ver Anexo 4-5).

Tiene que ver autenticidad en el sistema. Nosotros mismos cuando vamos hacer la evaluación hacemos una identificación del estudiante que está

evaluando, pero ya lo que son las respuestas, ¿quién las respondió?, ¿cómo las respondió?, eso se pierde en el propio sistema, porque está elaborado de esa manera, entonces, nadie puede tener acceso al sistema ya que está muy bien resguardada esa base de datos. En realidad no está pública esa información, no está, eso es cierto la información de esto debe ser pública. Puede ser utilizada en beneficio o en perjuicio (F2)

La intervención de los alumnos que tienen la posibilidad de evaluar a cada uno de sus docentes en su quehacer académico dentro del aula, creo es una de las partes principales, tan es así, que para que los académicos puedan tener acceso a los niveles más altos de esta evaluación, tienen que reunir un puntaje mínimo en la evaluación con los alumnos para poder acceder a los niveles privilegiados. (F4)

Al principio no cumplíamos con la evaluación de los maestros, porque todos los alumnos somos muy dejados, pero hoy en día la facultad está presionando a los alumnos a que si no sacan la hoja que significa que ya evaluaron a sus maestros no se pueden inscribir, entonces, ahora todos los alumnos están calificando a los maestros. (A6)

En el ciclo anterior como era en papel, muchos compañeros que habían tomado clases con determinado maestros no hacían las evaluaciones. (A5)

Sí es obligatoria. Cada alumno debe acceder al portal de la Universidad Veracruzana para evaluar a sus catedráticos y debe sacar una impresión de la página principal antes de acceder al cuestionario, impresión que se debe presentar al momento de inscribirte cada nuevo semestre, si no lo haces no te dejan inscribir. (A2)

Anteriormente no era obligatorio, ya que había alumnos que se salían del salón de clase cuando llegaban ellos y no contestaban la encuesta y por consiguiente no se les hacía nada, si querías podías contestarla y si no querías no la contestabas, de todos modos no se daban cuenta ya que en la encuesta no se incluía el nombre del alumno ni nada por el estilo, era anónima y al igual se les ponía en la pizarra los nombres de los maestros y las claves que tenían estos maestros e igual nos daban la encuesta ya

hecha para que nosotros solamente tacháramos con un lápiz del número dos el tipo de respuesta que habíamos puesto, pero al igual no era obligatoria, solamente era voluntaria, el que quería y estuviera ahí la contestaba y el que no, pues se iba y así. (A3)

Hay muchos alumnos que les toco hacer ese tipo de evaluación y comentan que como tienen que evaluar a cada uno de sus maestros, el tener que llenar un cuestionario para cada uno de ellos los aburre y no prestan la debida atención en el llenado. (A4)

Para nosotros si es obligatorio llenar el cuestionario, porque tenemos que imprimir la hoja de evaluación para podernos inscribir. Y nosotros para poderlos evaluar nos pide ingresar a la página, meter nuestra contraseña, salen nuestros datos, la carga académica que llevamos, los maestros que ya van por el nombre o sea están todos los nombre completos salen. (A4)

4.1.2.4 USOS Y COSTUMBRES

En el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académica de la Universidad Veracruzana es posible identificar prácticas de simulación tanto en los estudiantes al evaluar, como en los docentes, los investigadores y ejecutantes asociadas a elevar su nivel dentro del programa. Los funcionarios subrayan que en esta simulación los más afectados son los estudiantes, ya que tanto docentes como investigadores abandonan sus responsabilidades de conducción y trabajo frente a grupo y presentan una baja producción académica, en cuanto a lo que se refiere a sus actividades frente a grupo, así como a la academia.

Los docentes que participaban en el programa se dedicaban a varias actividades académicas menos a la docencia. Los investigadores se dedicaban a ... se podría decir, a pasear muchas veces en foros "X" por todo el mundo y sin embargo no había un impacto en cuanto a las investigaciones que desarrollaban (F4)

Bueno, por supuesto ningún programa de estímulos esta inoculado contra la impostación y el engaño, esto es muy difícil, ¿no? y sucede que en ocasiones hay directivos que favorecen este engaño, les firman a los

académicos cosas que no se hicieron, les acreditan actividades que no se realizaron y entonces, bueno, esto ya no cumple su función (F2)

El Dr. Raúl Arias Lovillo, rector de la UV hace mención en su artículo semanal del 15 de Octubre de 2007 que el objetivo de la reforma académica puesta en marcha en la Universidad Veracruzana consiste en lograr que todos sus programas sean reconocidos como de calidad por los organismos acreditadores, así como el que se alcancen niveles de excelencia en todos los ámbitos y funciones de la vida universitaria; asimismo, hace mención a cómo se disuelven entre los giros de la retórica grandes proyectos que atienden aspectos concretos relacionados con la vida cotidiana de los universitario y pone como ejemplo el análisis cualitativo realizado en Octubre y Noviembre de 2006 por el Comité de Calidad mediante la metodología Sigma a través de los procesos de innovación y mejora continua que reveló como problema la inasistencia de los profesores, mismo que se debía atacar de manera inmediata, ya que la eficacia en el desarrollo de las labores docentes se relacionaba con las actitudes de los docentes y de los alumnos, así como con la manera en que daban cumplimiento a las obligaciones contraídas con la universidad, por lo que algunos de sus comentarios fueron los siguientes:

“Aún persisten ciertas prácticas que frenan el progreso de nuestra institución, una de las más graves es el ausentismo de los maestros, de ahí la importancia vital de instrumentar una modernización de los mecanismos de registro y control digital de la asistencia de los docentes (...) daremos un paso más para mejorar la calidad de nuestros programas y en consecuencia, la calidad de nuestros estudiantes”.

“¿De qué sirve trabajar con empeño, invertir recursos, tiempo, mejorar la infraestructura de la institución, contratar profesores de tiempo completo para cumplir con los requisitos de una gran Reforma, si los profesores no asisten a clases con regularidad? ¿De qué sirve si no se cumplen los programas de cada experiencia educativa? ¿De qué sirve si los profesores y alumnos se autoengañan?”

“Hemos llegado a la conclusión que si bien el problema central radica en las inasistencias de los docentes, ésta no es la única causa de la frecuente interrupción de las clases. El problema tiene que ver con los valores culturales de todos los actores sociales involucrados (autoridades, docentes y alumnos), con la organización universitaria, con la gestión de los procesos administrativos, con los métodos de supervisión de las labores docentes y con el marco legal que regula los distintos procesos involucrados”.

Por su parte, los profesores también manifiestan el ausentismo por parte de algunos compañeros, lo que dicen ocasiona en gran medida el ausentismo por parte de los alumnos.

No existe la disciplina real, no por lista, sino disciplina por parte del alumno para asistir a las materias y eso se da a veces por la ausencia de muchos maestros y lo estamos viendo ahorita por ejemplo con el MEIF³³. El alumno llega a las 7 de la mañana a la clase y la última hora de clase es a las 6 de la noche. *Los alumnos a veces tienen 7 experiencias educativas a lo largo del día y de esas 7 experiencias educativas en ocasiones no reciben ni 3 de ellas, entonces un alumno que está en espera, que está ahí en el área, en el área educativa, pero que no recibe clases más que de 2 maestros, en la del 3er maestro ya no asiste porque se va a otro lugar o se va a la USBI o va a cualquier otra parte y no llega a tiempo a clases o no llega a las clases. Eso es ahorita lo más obvio. (D4)*

Las condiciones necesarias no están completas. La mayor parte de los profesores, son profesores que se puede decir que no conocen sus materias o las conoce mal. (D4)

³³ El modelo educativo integral y flexible, se originó con la finalidad de lograr un mejor aprovechamiento cognitivo de los alumnos, la actualización de los planes de estudio, la incorporación curricular del servicio social y la titulación, además de la flexibilización de contenidos y tiempos, las evaluaciones estandarizadas (en algunos programas), la posibilidad de movilidad estudiantil entre facultades y regiones. La estrategia para lograrlo ha sido la derivada de la implementación de un modelo educativo integral y flexible, que busca la formación integral y armónica de los estudiantes a través de un aprendizaje permanente en los diversos ámbitos del quehacer profesional y personal promoviendo distintas competencias que lo llevan no solo a alcanzar un mejor desempeño en sus diversas actividades escolares sino también en el desarrollo de su quehacer profesional.

4.1.2.5 EXCLUSION

La exclusión, es el lado obscuro de la evaluación docente, ya que existe el riesgo de que sea utilizada para justificar la exclusión del sistema educativo de los docentes que no obtengan buenos resultados al ser evaluados.

Al interior de las IES el logro de los más altos niveles de productividad académica se convierte en un imposible para la mayoría de los académicos, no obstante su formación académica, trayectoria, dedicación y compromiso institucional, lo que convierte en una experiencia altamente frustrante lo que debería ser un aliciente a su desempeño académico, lo que en muchos casos inhibe la participación de los académicos en estos programas de estímulo, aunque esto no es reconocido por los funcionarios.

... humanamente posible, lo puede hacer un docente, lo puede hacer un investigador, lo puede hacer un técnico académico, lo puede hacer un ejecutante artístico, en fin, los diversos tipos de académicos que hay en la universidad pueden hacerlo. (F2)

Nosotros hemos observado a lo largo de los nueve años que yo llevo aquí dentro de este departamento, dentro de lo que es el programa de estímulos, lo que yo he observado es que hay mucha gente comprometida: hay investigadores comprometidos, hay docentes comprometidos, hay técnicos comprometidos y los docentes por asignatura por ejemplo, también son comprometidos a pesar de que no tienen formalmente una carga igual a la de un académico de tiempo completo ¿sí? y sin embargo cumplen muchas funciones que a veces no cumplen los tiempos completos. (F2)

Tenemos docentes por asignatura con nivel seis, tenemos muchos investigadores con nivel seis, tenemos docentes de tiempo completo con nivel seis, todos o casi todos los tipos de personal académico han podido llegar a los niveles más altos: nivel cinco y nivel seis. De los académicos que participaron en el programa aproximadamente de un 10% a un 12% se encuentran ubicados en el nivel 6, entre lo que se encuentran docentes, investigadores y técnicos académicos. (F1)

4.1.3 OBSERVACIÓN AL PROCESO DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN.

Como parte de la investigación de campo también se llevó a cabo los días martes 20 y viernes 23 de noviembre de 2007 en el Salón Presidentes del Hotel Xalapa la observación al Proceso de Análisis y Evaluación efectuado por la Comisión de Análisis y Evaluación y que a continuación se transcribe:

Cuando entrevisté al Jefe del Departamento de Estímulos a la Productividad Académica el 4 de Julio de 2007 le solicite participar como observadora en los procesos de arbitraje, el proceso de análisis y evaluación, así como poder tener acceso a los reportes de los resultados en lo general de los ejercicios anteriores. A mi petición, esta persona me respondió que hiciera mi solicitud por escrito para que pudiera preguntárselo a su superior (petición y respuesta que consta en la entrevista celebrada con el funcionario encargado de la Dirección de Desarrollo Académico).

Con fecha 20 de Julio presenté mi solicitud a la Dirección General de Desarrollo Académico (DGDA) de la Universidad Veracruzana la cual funge como representante institucional ante PROMEP, en la que mencionaba las fases del proceso del PEDPA en las cuales deseaba participar como observadora, así como también de la información documental que requería para mi trabajo de tesis doctoral, la cual era la siguiente: Proceso de Arbitraje a celebrarse en el mes de Agosto de 2007, Proceso de Evaluación a los Órganos Colegiados que se llevaría a cabo en el mes de Septiembre del 2007 y Proceso de Análisis y Evaluación a celebrarse en el mes de Noviembre del mismo año.

Asimismo, la información relativa al reporte en lo general de los bienios en que el PEDPA se había llevado a cabo: el Informe de resultados del programa bienal 1999-2001, el Informe de resultados del programa bienal 2001-2003 y el Informe de resultados del programa bienal 2003-2005.

En varias ocasiones acudí a buscar respuesta sobre mi solicitud y se me informaba que posteriormente se me avisaría. Después de varias llamadas al Departamento de Productividad, por fin el Viernes 16 de Noviembre que llamé por teléfono nuevamente para saber si iba a poder participar en el proceso de Análisis y Evaluación ya que el de Arbitraje ya había pasado y nunca obtuve respuesta, la Coordinadora de Analistas Responsables de Área me indicó que

por instrucciones del Jefe del Departamento de Estímulos a la Productividad Académica se me permitiría participar como observadora solamente el día Martes 20 de Noviembre.

El Martes 20 de Noviembre acudí al Hotel Xalapa en el Salón Presidentes, lugar donde la Comisión de Análisis y Evaluación iba a permanecer concentrada para llevar a cabo sus actividades desde el día Lunes 19 de Noviembre hasta el Viernes 23 de acuerdo a las diversas áreas que representaban, ya que unos miembros de la Comisión fueron llamados para los primeros días de la semana: del Lunes 19 al Miércoles 21 y algunos miembros más de la Comisión fueron citados para trabajar el Jueves 22 y el Viernes 23.

Los miembros de la Comisión de Análisis y Evaluación se encontraban por áreas en mesas dispuestas para ellos en los cuales trabajaban por parejas validando la información que les proporcionaban en la "sábana"³⁴ contra el expediente que contenía los documentos originales mencionados en la sábana, dándole su puntaje a cada actividad y totalizando al finalizar, posteriormente la sábana era entregada al encargado por área que el Depto. de Productividad tenía asignado para cada mesa.

Estuve observando el trabajo que realizaban en varias de las mesas, en las cuales solicité permiso con algunas de las parejas para sentarme junto a ellos y poder observar como llevaban a cabo el trabajo encomendado, explicándoles que tenía autorización para estar ahí y que era parte de mi trabajo de tesis doctoral. Cabe hacer mención que todos los miembros de la Comisión de Análisis y Evaluación con los cuales estuve sentada observando y tomando notas fueron muy atentos conmigo y me hacían preguntas sobre el trabajo que estaba haciendo, lo que no era muy aceptado por los Coordinadores que me observaban en todo momento y a los cuales fui presentada por la Coordinadora de Analistas Responsables de Área pero no inmediatamente a mi llegado sino después de un buen rato de permanecer ahí.

Mi trabajo fue interrumpido el día 20 en múltiples ocasiones, algunas veces por la Coordinadora de Analistas Responsables de Área y hasta por el mismo Jefe del Dpto. de Estímulos a la Productividad Académica. Se me llamaba para

³⁴ Llamada así por el personal del Departamento de Productividad, la cual es una hoja en la cual se encuentra la información de todas las actividades realizadas por cada uno de los maestros así como los documentos que fueron entregados por ellos

decirme que no podía sentarme en las mesas donde se encontraban revisando los miembros de la comisión, que tampoco podía hablar con ellos y mucho menos tomar notas, que se me había autorizado solamente que observara y yo les respondía que eso era precisamente lo que estaba yo haciendo, que estaba observando como llevaban a cabo el proceso de revisión y análisis y que me sentaba en las mesas pero que les pedía autorización a los miembros de la comisión si me permitían hacerlo, identificándome con ellos y haciéndoles mención que me encontraba haciendo mi tesis doctoral, encontrando en la mayoría de ellos comprensión y una gran aceptación a ser observados en el trabajo que realizaban. Algunos de ellos me hacían preguntas respecto al trabajo que estaba yo realizando las cuales me veía yo obligada a contestarlas en correspondencia a las atenciones que yo tenía por parte de ellos, situación que le explique tanto a la Coordinadora de Analistas Responsables de Área, como al Jefe del Dpto. de Estímulos a la Productividad Académica.

La Coordinadora de Analistas Responsables de Área me dijo: “es que Ud. lo que está haciendo entonces es validar el trabajo de los maestros” y yo le dije que yo no tenía acceso a los expedientes que los maestros habían entregado y que eran objeto de revisión por parte de los miembros de la Comisión, que mis notas eran relativas a lo que yo observaba sobre el proceso de análisis para no olvidar algún detalle y que no eran notas sobre información que contenían los documentos que se encontraban en los expedientes que habían presentado los docentes que participaban en el programa.

En una de las mesas, una de las parejas anula una actividad de un académico participante, ya que la utilizó para “dobletear” puntos, por ejemplo: una constancia por una comisión dada y una constancia de participación en el mismo evento, ya que no puede presentar ambas en base al punto 8 de la página setenta y nueve del Documento Rector 2005-2007 que al texto dice que “Un documento probatorio que se utilice para acreditar dos o más indicadores, carecerá de validez en todos ellos, salvo en los casos en los cuales el Documento Rector lo especifique”.

Algunos miembros de la Comisión comentan sobre cómo algunos académicos presentan documentos probatorios de más, ya que por ejemplo en el punto 4.9.6, especifica que “hasta quince exámenes profesionales” y algunos

presentan más de quince, lo que quita oportunidades de participación en exámenes profesionales y poder obtener puntaje en este renglón a otros académicos. Algunos otros comentan sobre cómo algunos expedientes no se encuentran bien compilados, o muy desorganizados, o no contienen todos los documentos que dicen tener.

Asimismo, otro miembro de la Comisión comenta que el punto 4.8.9 menciona la "Participación activa como consejero, más no especifica el documento ¿Qué es lo que se debe entender en el documento por consejero? ya que existe la figura de maestro consejero y la figura de miembro del Consejo Técnico, por lo que lo comenta con la Coordinadora de Áreas, sobre la necesidad de esclarecer este punto.

Los coordinadores son consultados por los diferentes miembros de la Comisión cuando en la revisión que hacen surgen dudas sobre alguno de los documentos probatorios o actividad presentada por el concursante.

La revisión de cada expediente puede ir desde un mínimo de tiempo de revisión de treinta minutos hasta un máximo en algunos casos de cinco horas. Los únicos expedientes de académicos participantes que no pasan por las mesas son los de aquellos que aceptan su nivel por Perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), o por pertenecer al SNI (Sistema Nacional de Investigadores) y aunque uno de los requisitos para participar en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico era el poseer el grado de Maestría, al final del ejercicio 2005-2007 decidieron (disposición enviada a través de un e-mail en el mes de Agosto del 2007 a aquellos académicos que se habían inscrito al programa) que los académicos con grado de Licenciatura podían también participar pero no podían aspirar a un nivel mayor del nivel III, aunque contaran con una puntuación para un nivel mayor al III.

En la tarde del día 20, como a las diecisiete horas y al terminar la primera de las mesas de una de las Áreas, la coordinadora le mencionó a uno de los miembros que en respuesta a su petición en el curso de capacitación que les dieron previo a la reunión de la Comisión les iban a aplicar un cuestionario con el fin de mejorar los procesos del programa, información que posteriormente

sería analizada y presentada a las autoridades correspondientes quienes tomarían las decisiones que fueran necesarias para aumentar su calidad.

Algunas de las preguntas eran respecto a: ¿Si consideraban que en los expedientes revisados por ellos, el objetivo básico del programa se veía reflejado en los procesos y productos reportados por los académicos? ¿Si los lineamientos establecidos en el documento rector les habían permitido realizar un proceso transparente? ¿Si la conformación de parejas de trabajo en las comisiones había permitido realizar un trabajo objetivo de evaluación? o ¿Si en el proceso de evaluación les habían facilitado o dificultado la actuación objetiva de su comisión aspectos tales como: integración de los expedientes, constancias presentadas, actividades realizadas por el Departamento de Estímulos a la Productividad Académica, la actuación de los directores y funcionarios?.

Al llegar a la etapa final de este proceso a todos los académicos miembros de la Comisión de Análisis les dan a cotejar una relación con los resultados de los expedientes evaluados por cada uno de ellos para que los cotejen con las “Fichas individuales de Concentración de Puntuaciones”³⁵ para que validen las puntuaciones ahí asentadas.

Posteriormente se lee el acta de la Comisión de Análisis y Evaluación por cada Área donde se hace constar el no. de académicos que participaron, asimismo, la Comisión firma las diferentes hojas de resultados que como mencionaba en párrafos anteriores la denominan “sábanas”, en donde aparecen tanto los académicos que alcanzaron algún nivel, como los que no alcanzaron nivel y se anexa al acta. Acto seguido el Jefe del Dpto. de Estímulos a la Productividad Académica y la Directora de Desarrollo Académico, si se encuentra en esos momentos agradecen a todos los miembros de la Comisión de Análisis y Evaluación del Área que ya terminó su trabajo desarrollado durante el Proceso de Análisis y Evaluación.

Algunos miembros de la Comisión de Análisis expresan que “No se ha evaluado el impacto del programa en el alumno”, otros mencionan que “el programa como tal sirve, pero de qué forma está impactando el proceso de aprendizaje ¿quién sabe?”. Otros más señalan “hay cuestiones muy vagas”

³⁵ La “Ficha Individual de Concentración de Puntuaciones” es donde los maestros miembros de la comisión van cotejando la información ya capturada contra los documentos probatorios

donde se emplea mucho la interpretación y no donde ya está implícita, como por ejemplo en la duplicidad de las actividades, en las comisiones, ya que se presta mucho a que se realice con el mismo nombre durante todo el bienio.

Al despedirme ese día solicite permiso para acudir un día más y se me permitió regresar el viernes 23 que era el último día que la Comisión de Análisis y Evaluación y así lo hice.

Solo había ya dos mesas a mi llegada de ese viernes 23, por lo que me acerque a una de ellas, la cual estaba encargada del área de Gestión y Extensión de los Servicios y solicite a una de las parejas su autorización para sentarme y participar como observadora e inmediatamente se acercó una coordinadora, que era la Analista Responsable del Área Económico-Administrativa (cabe mencionar que esa no era la mesa del área que le correspondía, pues ellos ya habían terminado su trabajo días antes), a quien la maestra miembro de la Comisión le dijo lo que yo le había solicitado y la coordinadora le dijo que yo tenía autorización del Jefe del Dpto. de Estímulos a la Productividad Académica para observar el proceso que llevaba a cabo la Comisión de Análisis y Evaluación, pero unos segundos después a esa misma pareja a la cual yo estaba observando, se les acerco la misma coordinadora y les secreteó al oído por algunos momentos por lo que acto seguido la pareja se cambió a la mesa de junto que se encontraba vacía, entonces, le pedí a otra de las parejas que se encontraban en esa misma mesa su autorización para observar su trabajo.

No habían pasado ni veinte minutos cuando me avisaron que me hablaba una de las maestras ahí presente, por lo que me pare y me llevaron a donde ella se encontraba, persona que se presentó como Asesora del Departamento y además Miembro de la Comisión Técnica, quien me dijo que yo había pedido permiso para observar solamente y que no podía escribir nada, a lo que yo contesté que eran mis notas y si quería las podía revisar, que no era transcripción de alguno de los documentos ahí presentados. También entre las cosas que me cuestionó fue acerca de que tenía que haber solicitado permiso a la Comisión Técnica sobre el trabajo que quería realizar de investigación para ver si ellos lo autorizaban porque no podía desarrollar mi tesis sobre el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico sin haberles

notificado a la Comisión Técnica y ellos haber aprobado mi trabajo de investigación, para ver sobre lo que podía escribir y sobre lo que no. A lo que contesté que yo era parte de un convenio entre la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAMI) y la Universidad Veracruzana UV para doctorar algunos de sus maestros y que por supuesto el Coordinador del Posgrado en Estudios Organizacionales de la UAMI le había dirigido una carta a la Directora General de Desarrollo Académico de la Universidad Veracruzana solicitando su apoyo en el trabajo de Investigación que estaba realizando para poder obtener el grado.

Durante todo el proceso en que participé como observadora a pesar que tenía autorización para poder observar dicho proceso se me veía y trataba constantemente como intrusa como si no fuera un proceso transparente y estuvieran ocultando algo.

4.1.4 OBSERVACIÓN AL XV CONGRESO ESTATAL DE LA FESAPAUV.

Durante el XV Congreso Estatal de la Federación de Sindicatos y Asociaciones del Personal Académico de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV), celebrado en el año 2008, entre las propuestas que los académicos hicieron al respecto en el Foro y que fueron analizadas durante el Congreso en la Mesa 4 que fue la encargada precisamente del renglón de “Estímulos a la Productividad”, se encontraron las siguientes: los académicos manifestaron que el Sistema es débil; en cuanto al documento rector, propusieron que sea entregado al inicio del periodo bienal, ya que siempre lo entregan después de muchos meses de haberse inscrito al PEDPA; al mismo tiempo señalan que no es posible que el profesor haga una debida planeación de su trabajo, ya que cada nuevo Documentos Rector tiende a eliminar o incorporar nuevos indicadores, lo que le ocasiona trastornos al académico que desea obtener un buen nivel en el Programa, ya que casi siempre sucede que el Documento Rector del nuevo bienio es entregado después de haber transcurrido varios meses, tiempo durante el cual el académico ya desarrolló una serie de actividades que se trazó en su Plan de Trabajo, situación que es muy desmotivante o frustrante para el académico al darse cuenta que algunas actividades ya no vienen incluidas en el nuevo Documento Rector, o viceversa, que el nuevo Documento Rector incorpora actividades que el docente no contempló en su Plan de Trabajo y que son relevantes para obtener un buen nivel y que mientras el docente trata de incorporarlas es posible que ya no cuente con el tiempo necesario para desarrollarlas, poniéndolo en desventaja ante esta situación. También entre sus propuestas se encuentra aquella en la cual solicitan que varios de los conceptos que ahí intervienen se clarifiquen para unificar criterios, ya que existe mucha ambigüedad, (premios, distinciones, conferencia magistral, ponencia, certificación). Uno de los académicos que había estado en la Comisión de Arbitraje comentaba que un docente había enviado dos cuartillas para justificar una conferencia magistral. Algunos proponen la inclusión de un Glosario; asimismo existe una demanda generalizada en los profesores relacionada con el conocer de manera detallada por parte de las autoridades encargadas del Programa, tanto el instrumento como el proceso mediante el cual los estudiantes hacen la evaluación de sus

profesores, ya que si bien los académicos manifiestan que su inconformidad no radica en que el alumno lo evalué, ya que no se niegan a ser evaluados, sino a la forma en como son evaluados. Por otra parte, los académicos manifiestan que el análisis de las encuestas a los alumnos es muy ambiguo, ya que por un lado da un resultado y por otra parte no concuerda con respuestas que dio el alumno en otra sección, lo que parece indicar que las preguntas que le hacen no son muy claras, o que el alumno contesta al ¡ahí se va!, por lo cual solicitan que el puntaje obtenido como resultado de la evaluación que los estudiantes hacen de sus profesores no fuera limitante para el docente, que sea un puntaje que se agregue pero no que limite su participación en el programa; asimismo hacen mención a que son muy mercantilistas los criterios contenidos en el PEDPA, ya que quieren que el docente produzca para lo que no fue contratado; al mismo tiempo proponen que se reestructure el trabajo que desarrollan las Comisiones de Arbitraje, ya que lo que hacen es solamente validar que los documentos probatorios contengan los requisitos establecidos para ser sometidos a Arbitraje, pero el “Arbitraje” como tal, no se lleva a cabo.

A pesar de que el informe 2008 publicado por el DEPA menciona que durante el proceso de construcción del ejercicio 2007-2009 del PEDPA, la estrategia de trabajo de la UV consistió en revisar los antecedentes y resultados obtenidos no solamente por el PEDPA, sino también de otras instituciones públicas del país, la política federal de educación superior, los programas de evaluación de programas educativos de diversos organismos tales como: CIEES, COPAES, CONACYT para la integración del Padrón Nacional de Posgrado y planes institucionales, el Plan General de Desarrollo Institucional 2025 y el programa de Trabajo de la UV 2005-2009, además de los resultados de la consulta a la comunidad académica y a grupos de distinguidos académicos líderes en sus disciplinas quienes aportaron sugerencias de modificación y que varios de los funcionarios entrevistados externan, que el programa se ve enriquecido por las opiniones de los académicos, éstos manifiestan su desacuerdo porque sus propuestas no han sido consideradas, ya que en algunos foros como del que en esta investigación doy cuenta, en los que ha sido tratado el tema de los estímulos a la productividad, se han elaborado propuestas y que en la gran

mayoría de las veces continúan siendo las mismas y no han sido tomadas en cuenta por las autoridades, aunque la institución dice lo contrario, por ejemplo una de las propuestas tiene que ver con la entrega del documento rector del programa, el cual proponen sea entregado al inicio del periodo bienal, ya que siempre lo entregan después de muchos meses de haberse inscrito los académicos al PEDPA; sin embargo a pesar de esta propuesta elaborada por los académicos, la institución publicó la convocatoria del ejercicio 2007-2009 hasta Mayo de 2008.

REFLEXIÓN

En siete décadas de trabajo institucional, la Universidad Veracruzana ha logrado desarrollar una preponderante tradición de carácter humanista. Siempre animada por un espíritu de justicia y fiel al tiempo en que fue creada, la Universidad ha asumido el deber de ofrecer y hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad. Las artes en la música, el teatro y la danza, entre otras, las ciencias humanísticas y sociales, como la lingüística, la antropología, la filosofía, la literatura y otras más, son parte de su identidad institucional. La dimensión humanística de la Universidad Veracruzana la ha posicionado en un lugar destacado tanto a nivel nacional como internacional, definido por la naturaleza de su contribución social. A lo largo de su desarrollo, la Universidad Veracruzana ha experimentado importantes cambios que se manifiestan principalmente en una diversificación de los campos abordados, en el número de áreas de formación y las carreras que ofrece y también en la cantidad y calidad de sus programas relacionados con las actividades de investigación, extensión universitaria y difusión cultural. El conjunto de programas de docencia impartidos por la Universidad Veracruzana la ubican dentro de las cinco universidades públicas de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa.

En las últimas dos décadas, la Universidad Veracruzana al igual que otras IES del país, ha enfrentado nuevos retos como lo son las condiciones cambiantes de su entorno social, económico y político, así como la competencia internacional y la escasez de financiamiento, lo que ha provocado que la UV al igual que otras universidades públicas que quieren permanecer en la arena global replanteen sus formas de organización académica.

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana se ha caracterizado por su permanente evolución, de acuerdo a la dinámica de trabajo de la institución, lo que ha permitido el logro de avances significativos en la cultura de la evaluación académica de la universitaria; sin embargo fue necesario que el programa tuviera una proyección más ágil en sus procedimientos, con apego a los lineamientos federales pero integrada al logro de metas institucionales, sencilla en cuanto a la presentación de documentos pero basada en indicadores claros y diversos

que permitan además de otorgar estímulos económicos a académicos destacados, reconocer abiertamente a quienes obtengan los niveles más altos por su contribución al desarrollo de sus entidades (Informe PEDPA 2008.pdf)

Durante el proceso de construcción del ejercicio 2007-2009 del PEDPA, la estrategia de trabajo de la Universidad consistió en revisar los antecedentes y resultados obtenidos en el programa, los programas de estímulo de las distintas instituciones públicas del país, la política federal de educación superior, los programas de evaluación de los programas educativos como la de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), de los organismos avalados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para la integración del Padrón Nacional de Posgrado y la base de planeación institucional, Plan General de Desarrollo Institucional 2025 y el programa de Trabajo de la Universidad Veracruzana 2005-2009, además de los resultados de la consulta a la comunidad académica y a grupos de distinguidos académicos líderes en sus disciplinas quienes aportaron con sugerencias de modificación. Asimismo, también aportaron ideas decisivas en la modificación del Programa tanto el Rector, como el Secretario Académico, el Secretario de Rectoría y el Secretario de Administración y Finanzas, todo lo cual fue integrado, comentado y discutido con la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del PEDPA, quienes en permanente comunicación apoyaron la definición del esquema de evaluación que construyeron en quince sesiones de trabajo. También llevaron a cabo reuniones en la Subsecretaría de Educación Superior con la finalidad de proyectar las principales reformas al Programa de acuerdo a los lineamientos federales y que dichas sugerencias sirvieran para el futuro de estos programas; asimismo, el Rector presentó una propuesta de actualización de los lineamientos federales durante el pleno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La convocatoria del ejercicio 2007-2009 fue publicada en Mayo de 2008 y el documento rector fue presentado en la página electrónica del DEPA y entregado a 1680 académicos y autoridades de las seis áreas académicas y de Investigaciones en las cinco regiones universitarias, haciendo posteriormente

una extensa promoción del programa donde fueron expuestos los principales cambios del programa y fueron respondidas las dudas presentadas por los académicos.

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) ha estado sometido a cambios constantes en los años posteriores a los años en que este trabajo de investigación fue realizado, pero a pesar de ello, a la fecha todavía existen comentarios al respecto por parte de los actores que intervienen en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana, de que no impacta en la calidad de la educación, ya que se siguen generando mitos sobre el concepto de calidad educativa e imaginarios colectivos que la comunidad académica construye en su interacción cotidiana para enfrentar con mejor suerte las políticas públicas nacionales en materia de calidad educativa que cada vez son más exigentes con las organizaciones de educación terciaria. En la investigación llevada a cabo podemos dar cuenta cómo algunos conceptos son asumidos por otros, por ejemplo, se confunde a la acreditación con la evaluación y también al control con la evaluación, a la acreditación se le iguala con la calidad y lo mismo sucede con la certificación la cual también se dice que es igual a la calidad, etc.

La evaluación se confunde con el control porque pareciera que rendir cuentas sobre el número de productos actividades presentados o realizados por los académicos es suficiente para transformar una institución. La evaluación lleva implícito el contribuir a la mejora de lo que se evalúa, si no existe ese paso o tránsito a la mejora no hay evaluación y solo se queda en control para llevar a cabo “principios claves para la buenas gestión de las IES”³⁶, tales como la rendición de cuentas, estabilidad financiera, comprobaciones periódicas de los indicadores de calidad y cooperación estrecha entre los distintos niveles de autoridad de la administración institucional, entre otros; pero eso no necesariamente implica una transformación de la institución ni asegura la calidad educativa.

La calidad debe ser un proceso permanente de transformación y mejora hacia o dirigido hacia, o para, que incida en la formación integral del estudiante, la

³⁶ Llamados así según el grupo de trabajo sobre educación superior integrado por especialistas del BM y UNESCO (2000).

mejora de los servicios educativos de la institución y su pertinencia frente a las necesidades del desarrollo regional. La calidad no debe estar solamente en el cumplimiento de indicadores, no es un concepto estático que se proponga, sino la calidad debe ser vista como un proceso de construcción colectiva.

La calidad no está solamente en el número total de libros y conferencias que hizo el profesor, ya que entre los mitos que se pudieron detectar en torno a la evaluación al desempeño docente que el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) implementa, se encuentran aquellos que tiene que ver con el grado de estudios, ya que se cree que entre mayor grado de estudios tenga un docente esto lo convierte en un mejor maestro, al y como no de los funcionarios entrevistados lo manifiesta; asimismo es externado por algunos de los informantes, que debe existir calidad en el perfil docente y relaciona éste con el mayor grado de estudios, que un maestro que tiene edad avanzada y es profesor de tiempo completo (PTC), es un maestro al cual no le interesa participar en el PEDPA; también entre los informantes se encuentran quienes creen que una institución es de calidad porque se encuentra acreditada por organismos acreditadores, o sea que si no se encuentra acreditada no es una institución de calidad, o que un de maestro de calidad es el que alcanza mayor nivel en el programa de productividad, entre algunos otros mitos.

Lo preocupante de este caso es que las bases de construcción de estos mitos son justamente los lineamientos que establecen los organismos nacionales reguladores de la educación superior a través de las políticas públicas y los programas de evaluación de la productividad académica que se encuentran directamente relacionados con organismos internacionales; por lo que la cultura académica en estas circunstancias se supedita a la planeación de los lineamientos externos que marcan las políticas nacionales más que a las necesidades concretas de la propia institución, de la facultad, de la comunidad académica y del desarrollo regional. Esta incongruencia puede llegar a hacer creer en vista de los éxitos lo que ni siquiera es, lo que de hecho lleva a pensar en el éxito operativo como un juicio objetivo de calidad: el que gana premios es un buen profesor, el que no obtiene puntos curriculares no es tan buen profesor, etc.

Estas creencias derivan de un contexto de interacción social e influyen en los comportamientos y actitudes, que a su vez generan imaginarios colectivos o creencias y simbologías, por lo que todo este conjunto de creencias va conformando una cultura académica que guían la actuación o acción, lo que como hecho fenomenológico quiere decir que la relación social con nuestros congéneres en un contexto cotidiano y un espacio y época determinada nos permite construir creencias, conceptos y significados, que son los que median nuestra actuación en la vida académica y que además esa actuación general da pie a nuevos imaginarios colectivos en un proceso dialéctico de interdependencia: creencias-acciones-creencias.

En los imaginarios que tienen los funcionarios, docente y alumnos sobre el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana podemos dar cuenta que en parte la cultura académica está inmersa en un proceso de simulación y si la cultura académica es de simulación, todos los actores que convergen en ella se encuentran involucrados en el mismo rol: el de la simulación, ya que los maestros hacen como que dan clases, los alumnos hacen como que aprenden, los funcionarios hacen como que dirigen y así sucesivamente en un círculo que no se rompe. A la larga los actores involucrados en esa interacción en algún momento son “atrapados” y llegan a caer en este proceso porque les es difícil mantenerse al margen, llegando a formar de alguna manera parte de ese proceso, ya sea resistiéndose a él o permitiendo que el proceso lo absorba y reproduzca el proceso de simulación académica.

Asimismo al hacer el análisis de los datos respecto de la perspectiva que tienen los informantes respecto del PEDPA, se encontró que el PEDPA ha traído como consecuencia que la naturaleza del trabajo docente se modifique, ya que cada vez más el trabajo del académico se encuentra asociado con la producción y la creciente producción de objetos tangibles como los grados obtenidos, el número de cursos tomados, la elaboración de artículos y de libros, entre otros, no siempre guarda una vinculación estrecha con los proyectos institucionales aprobados, ni con los estudiantes y la sociedad que debieran ser los beneficiarios de los mismos, lo que hace que la producción académica pierda su sentido y propósito convirtiéndose en un fin al estar sujeta a un

tabulador cuantitativo, al mismo tiempo que el docente pierde su esencia e identidad transformado en una máquina de producción de este tipo de objetos, por lo que haciendo uso de la metáfora de la fábrica, podemos equiparar a la escuela con una fábrica y al docente con un obrero y al igual que en la fábrica, el mejor académico será el que más produzca, que aunque si bien dicha producción contribuye a mejorar la economía del docente y fortalece su nueva identidad, no contribuye en gran parte a la función sustantiva para lo que fue contratado, ya que el académico va a producir lo que más beneficio económico le proporcione, por lo que es importante que la organización educativa elija los criterios más adecuados para evaluar el desempeño de sus académicos, ya que la elección de los criterios ejerce una gran influencia sobre lo que hagan los docentes. Pfeffer (2000) dice que los incentivos salariales son eficaces sólo hasta el punto en que el sistema de evaluación que los fundamenta mide lo correcto, y transcribe una cita de Simon (1991), en la cual ofrece una crítica convincente del plan típico de remuneración y explica por qué era probable que un plan de ese tipo no resulte eficaz:

Si los índices empleados para medir los resultados son inadecuados, ya sea porque no miden las variables correctas o porque no identifican en forma adecuada los aportes individuales, los sistemas de remuneración pueden ser tremendamente ineficaces o incluso contraproducentes... Aunque los premios económicos desempeñan una función relevante en asegurar la adhesión a las metas organizacionales y la autoridad de la gerencia, son limitados en su efectividad. Las organizaciones serían sistemas muchos menos eficaces de lo que son en realidad si tales retribuciones fueran el único medio disponible, o incluso el medio principal, de motivación.

A su vez Pfeffer (2000), señala que para premiar o sancionar la conducta o los resultados, es indispensable ser capaz de evaluarlos y que el desarrollo de la capacidad de supervisión electrónica sin duda ha inclinado la balanza hacia supervisar la conducta, en contraste con supervisar los resultados.

El personal académico que participa en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) pasa por un largo ritual³⁷ de dos años, ya que el PEDPA es bienal, en la búsqueda de permanecer o continuar su permanencia dentro del programa y poder obtener un nivel alto en el mismo, por lo que el profesor astuto evaluará desde el inicio que actitudes y comportamientos desean y procederá a conseguir lo que esperan que él realice o haga ya que su desempeño dependerá en grado sumo del conocimiento de lo que debe y no debe hacer y entre más entienda la manera correcta de cómo debe realizar su trabajo coadyuvará a una socialización adecuada, ya que ésta tiene mucha influencia en el desempeño del personal.

Es este absolutismo de la realidad del que hace mención Enrique Lynch en el epígrafe que menciono al inicio de este trabajo de investigación en el que los conceptos, concepciones y creencias son tomadas como verdades últimas, acabadas o fijas, o consumadas después de las que no hay nada que cuestionar, ya que son intransformables, incuestionables y absolutas y que provocan en los individuos y en los colectivos angustias, las cuales son como una especie de temores, frustraciones y ansiedad frente a esas verdades casi leyes universales inalcanzables o difíciles de cumplir, es por la que sujetos y colectivos crean en su interacción social cotidiana imaginarios que producen mitos para hacer frente a esas verdades absolutas y así paliar o disminuir la angustia que éstas les provocan. La institucionalización opera para generar un conocimiento común entre los académicos acerca de lo que es un comportamiento apropiado y fundamentalmente significativo y la cultura define las reglas del juego y el cumplir las reglas se vuelve la base principal de las recompensas y ascensos en la que cada organización desarrolla un grupo central de suposiciones, conocimientos y reglas implícitas que gobiernan el comportamiento día a día en el lugar del trabajo, de lo cual depende el ser aceptado como miembro de una organización, por lo que una vez aprendidas estas reglas los trabajadores son aceptados y quien las transgrede, llámense funcionarios del más alto nivel o empleados del más bajo nivel ocasiona la desaprobación general y sanciones severas.

³⁷ Secuencias repetitivas de actividades que expresan y refuerzan los valores claves de la organización, también indican que metas tienen mayor importancia.

La cultura por definición es difícil de describir porque es intangible e implícita y se da por sentada, pero si se define como un sistema de significados compartido, es la cultura organizacional la que se ocupa de la forma como los miembros de la organización perciben las características de la cultura de una organización, sin importar si éstas les agradan o no (Pfeffer:1981).

Como dice Henkel (1987) en Becher (1989), los valores académicos se están transformando, debido a que los académicos cada vez más están expuestos a normas e influencias externas. Asimismo Henkel destaca que el proceso de internalización puede en algunos ejemplos, ser más calculado que inadvertido y destaca lo siguiente:

La mayoría de los académicos no son títeres indefensos en el juego de otros. Interpretan los cambios y se adaptan para mantener sus posiciones. Donde pueden, eligen a los inversores externos y refuerzan su propagación en el mercado institucional y en el de los alumnos.

El concepto de calidad se encuentra basado en las condiciones de idoneidad de acuerdo a las condiciones de competencia en un contexto global, ya que las políticas internacionales asocian a la calidad con la competitividad y las políticas nacionales asocian a la calidad con el cumplimiento de indicadores o con los resultados, por lo que al concepto de calidad lo convierten en un mito al relacionar esos indicadores de competitividad con calidad educativa.

El mito de la modernidad en las instituciones de educación superior se construye con procesos casi incuestionables emanados de políticas internacionales, de lineamientos que marca la Secretaría de Educación Pública y de políticas institucionales de la propia Universidad Veracruzana, pero que si bien son criterios de organismos internacionales y nacionales para elevar la calidad de la educación, éstos no alcanzan a medir lo que desean medir, ya que por ejemplo, por mencionar alguno, se dice que debe de estar vinculada la docencia y la investigación pero no todos los docentes quieren o pueden hacer investigación, ni todos los investigadores quieren dar clases.

Los funcionarios han llegado a la conclusión de que el programa tiene que estar en total dinamismo y además tiene que ser cada vez más simplificado, menos complejo, tiene que caer por sí mismo al reconocimiento de las

funciones y no forzar a que los académicos vayan teniendo al programa de estímulos como un fin, sin embargo, la calidad no debe ser vista solamente como el cumplimiento de indicadores y tampoco debe ser un concepto estático que se proponga, sino la calidad debe ser vista como un proceso de construcción colectiva; como un proceso permanente de transformación y mejora que incida en la formación integral del estudiante, la mejora de los servicios educativos de la institución y su pertinencia frente a las necesidades del desarrollo regional, por lo que a nivel institucional se recomienda una revisión profunda y replanteamiento del Programa de Estímulos a la Productividad Académica (PEDPA), centrado más en el impacto que toda la actividad docente tiene en la formación de los estudiantes.

En la Educación Superior los indicadores para medir la calidad por ejemplo, deberían contemplar la libertad académica, dentro de la que se encuentra la permanencia del profesor, la libertad de cátedra e investigación sobre lo que ellos quieran, la libertad para publicar; la libertad mediante la cual el profesor puede decidir el mismo acerca de los estándares, el currículo, los grados, etc., la libertad de establecer los procedimientos de revisión para las unidades académicas y programas de acuerdo a las necesidades que cada Institución requiera. Sólo en una universidad que realmente exista libertad académica los maestros se encontrarán libres del control, enseñarán con libertad y habrá más compromiso con las actividades que realiza.

ANEXOS

ANEXO 1

EJEMPLO DE CONVOCATORIA AL PEDPA

LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

CONVOCA

Al personal académico a participar en el **Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico en su ejercicio 16 de agosto de 2005 – 15 de agosto de 2007**, de acuerdo con los siguientes

REQUISITOS

1. Acreditar, como mínimo, el grado de maestría o equivalencia de este grado.
2. Tener nombramiento de base de personal académico de carrera, técnico académico o docente de asignatura y estar desempeñando sus funciones. Para el profesor de asignatura, la carga mínima requerida es de cinco horas/semana/mes frente a grupo por semestre o bien un total de 10 horas/semana/mes frente grupo al año, cualquiera que sea su distribución semestral.

También tendrá derecho a participar el académico que:

- a. Se encuentre en año sabático dentro del ciclo bienal de esta convocatoria.
 - b. Cumpla alguna función directiva en una entidad académica, siempre que desempeñe parte de su carga académica además de cubrir el requisito establecido, en su caso, en el punto 4 de esta convocatoria.
 - c. Desempeñe una comisión de tipo académico en la propia Universidad, autorizada por la Rectoría, por la cual tenga descarga total.
3. Para el caso del personal académico de tiempo completo, no deberá tener ninguna actividad adicional que implique contratación mayor a 20 horas/semana/mes con organismos, entidades o instituciones del sector público o privado, en cualquiera de sus ámbitos. Será necesario que el aspirante al inscribirse en el Programa, declare en el formato correspondiente, que cumple con este requisito. Este formato deberá ser firmado y entregado impreso junto con su informe de productividad y documentación probatoria correspondiente.
 4. Para el caso de los investigadores y los técnicos académicos, tendrá derecho a participar quien desarrolle dentro de su carga académica como tales, durante el ciclo febrero 2006-agosto 2007, docencia frente a grupo cumpliendo como mínimo con cuatro horas/semana/mes por semestre o bien con un total de ocho horas/semana/mes al año, cualquiera que sea su distribución semestral y sin que implique un segundo nombramiento. Adicionalmente, los investigadores deberán cumplir con una publicación durante el bienio en revista periódica especializada, de divulgación científica, artística o tecnológica con arbitraje y registro ISSN o su equivalente en otro tipo de publicaciones con arbitraje. Para el caso de los técnicos académicos, las cuatro horas/semana/mes por semestre frente a grupo, podrán ser sustituidas por su equivalente en actividades docentes en corresponsabilidad con el (los) titular (es) de las experiencias educativas, con un programa aprobado por éste (éstos) y avalado por el Consejo Técnico de su (s) entidad (es) de adscripción. Para el caso de los ejecutantes artísticos, tendrá derecho a participar quien cumpla, durante el mismo ciclo con el mismo requisito anterior o con una contribución a la formación integral de estudiantes de la Universidad Veracruzana mediante 18 actuaciones en espacios universitarios y 10 conciertos didácticos por año. Este requisito no se aplica a los casos señalados en los incisos a) y c) del punto 2.

5. No tener inasistencias injustificadas a sus actividades por más de un cinco por ciento en el período a evaluar, ni haber disfrutado de alguna licencia sin goce de sueldo en el período correspondiente a esta convocatoria.
6. Llevar a cabo las siguientes acciones en las fechas que se indican:
(Los formatos requeridos estarán disponibles en la dirección de Internet <http://www.uv.mx/dqda/productividad>).
 - a. Registrar en línea el formato de inscripción correspondiente al ciclo 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2007 (Período de registro: del 16 de diciembre de 2005 al 22 de enero de 2006).
 - b. Registrar en línea el Plan Anual de Trabajo Individual correspondiente al período del 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2006. (Período de registro: del 23 de enero al 15 de febrero de 2006).
 - c. Registrar en línea el Reporte de Autoevaluación correspondiente al período del 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2006. (Fecha límite de registro: 10 de septiembre de 2006).
 - d. Registrar en línea el Plan Anual de Trabajo Individual correspondiente al período del 16 de agosto de 2006 al 15 de agosto de 2007. (Fecha límite de registro: 10 de septiembre de 2006).
 - e. Entregar en su entidad académica o dependencia de adscripción los productos que requieran arbitraje académico. (Período de entrega: del 25 de junio al 13 de julio de 2007).
 - f. Registrar en línea el Reporte de Autoevaluación correspondiente al período del 16 de agosto de 2006 al 15 de agosto de 2007. (Fecha límite de registro: 31 de agosto de 2007).
 - g. Registrar en línea el Informe de Productividad Académica correspondiente al ciclo bienal del 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2007. (Fecha límite de registro: 31 de agosto de 2007).
 - h. Entregar en su entidad académica o dependencia de adscripción el Informe de Productividad Académica anexando copia de los documentos probatorios de las actividades que así lo requieran, presentando también los originales para su cotejo inmediato y en su caso, los productos académicos requeridos. Los investigadores, técnicos académicos, ejecutantes artísticos o académicos encargados de actividades de gestión, deberán incluir los documentos probatorios del cumplimiento de las actividades enunciadas en el punto 4 de esta convocatoria. (Período de entrega: del 27 de agosto al 7 de septiembre de 2007).

OBJETIVO

Contribuir a la conformación de una nueva cultura para la transformación del quehacer académico en la Universidad Veracruzana, en la cual se reconozca e incentive al personal académico que muestre mayores grados de compromiso y mejores resultados en el desempeño de su trabajo.

ENFOQUE

El Programa está centrado en premiar el ejercicio profesional académico sobresaliente, en el marco de las políticas de la Secretaría de Educación Pública para los programas de estímulos.

FACTORES A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN

1. Formación académica y actualización disciplinaria.
2. Desempeño y producción académica en la función principal.
3. Producción académica, en su caso, en otras funciones y/o
4. Acciones de vinculación.

ELEMENTOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Los instrumentos para evaluar el desempeño académico se aplicarán en diferentes períodos a partir del segundo semestre del ciclo escolar 2005-2006. La aplicación de encuestas concluirá en el mes de agosto de 2007; en tanto los referentes que comprenden la producción derivada de la función principal y/o de otras funciones, así como de las acciones de vinculación, en su caso, serán evaluados en los meses de junio a noviembre de 2007.

La puntuación total se integrará con las puntuaciones correspondientes a los factores mencionados anteriormente incluyendo el puntaje consignado por el académico en su Reporte de Autoevaluación. Los puntajes totales darán lugar a la asignación de niveles de productividad académica.

De acuerdo con la legislación universitaria, la evaluación de las actividades y de los productos realizados por los académicos estará a cargo de las Comisiones de Análisis y Evaluación.

MONTOS

Los montos destinados a este ejercicio del Programa corresponderán a los ejercicios presupuestales de 2007 (parcial), de 2008 y de 2009 (parcial), de los fondos otorgados por el Gobierno Federal para los académicos de carrera de tiempo completo beneficiados. Esa cantidad, con base en un sistema de prorrateo, se distribuirá a los académicos beneficiados tomando como referencia los niveles de productividad académica.

Con fondos institucionales y con el mismo criterio, respecto de los académicos de tiempo completo:

- a. Los académicos de carrera y los técnicos académicos de medio tiempo percibirán el 75 por ciento.
- b. Los docentes de asignatura percibirán, de acuerdo con el número de horas de base impartidas en el lapso anual, las siguientes proporciones:

De 10 a 19 horas, entre el 12.5 y el 24.5%
De 20 a 29 horas, entre el 25 y el 37%
De 30 a 39 horas, entre el 37.5 y el 49.5%
De 40 a 49 horas, entre el 50 y el 62%
De 50 a 60 horas, entre el 62.5 y el 75 por ciento

- c. Los montos del estímulo se pagarán de acuerdo con el nombramiento y la carga del académico que avale la Dirección General de Recursos Humanos en el momento de la inscripción.

Los montos por nivel se determinarán con base en el factor contable siguiente:

Nivel	Factor contable
I	1
II	1.5
III	2
IV	3
V	3.5
VI	5.5

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

De existir inconformidades respecto del dictamen de las Comisiones de Análisis y Evaluación, podrán presentarse por escrito ante las Comisiones de Apelación correspondientes.

Lo no previsto por esta convocatoria será resuelto por la Comisión del Consejo Universitario para el Seguimiento y la Evaluación de este programa.

El Documento Rector de este ejercicio 2005 – 2007 será publicado en el mes de febrero de 2006.

FECHAS

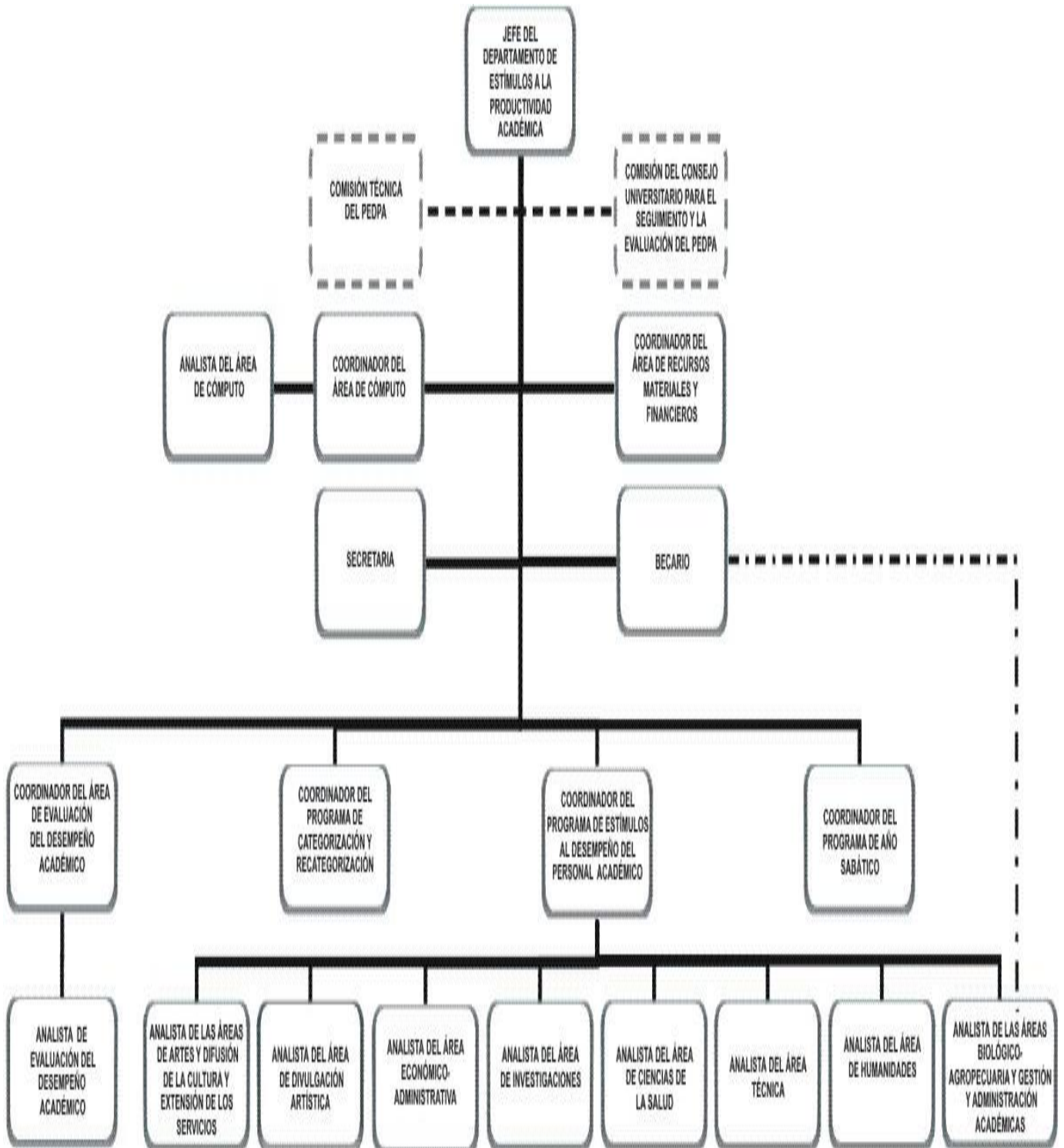
1. Registro en línea del formato de inscripción. Período de registro: del 16 de diciembre de 2005 al 22 de enero de 2006.
2. Registro en línea del formato del Plan Anual de Trabajo Individual correspondiente al período del 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2006. Período de registro: del 23 de enero al 15 de febrero de 2006.
3. Registro en línea del formato del Reporte de Autoevaluación correspondiente al período del 16 de agosto de 2005 al 15 de agosto de 2006. Fecha límite de registro: 10 de septiembre de 2006.
4. Registro en línea del formato del Plan Anual de Trabajo Individual correspondiente al período del 16 de agosto de 2006 al 15 de agosto de 2007. Fecha límite de registro: 10 de septiembre de 2006.
5. Entrega de productos que requieran arbitraje académico. Período de entrega: del 25 de junio al 13 de julio de 2007.
6. Registro en línea del formato del Reporte de Autoevaluación correspondiente al período del 16 de agosto de 2006 al 15 de agosto de 2007. Fecha límite de registro: 31 de agosto de 2007.
7. Registro en línea del Informe de Productividad Académica. Fecha límite de registro: 31 de agosto de 2007.
8. Entrega de documentos probatorios y en su caso, los productos académicos requeridos de cada actividad registrada en el Informe de Productividad Académica. Período de entrega: del 27 de agosto al 7 de septiembre de 2007.
9. Reunión de las Comisiones de Análisis y Evaluación: del 19 al 23 de noviembre de 2007.
10. Notificación de resultados del proceso de análisis y evaluación: 12 de diciembre de 2007.
11. Pago del período 16 de agosto de 2007 - diciembre de 2007: 15 de diciembre de 2007.
12. Primer pago mensual: 31 de enero de 2008.
13. Pago del período del 1 al 15 de agosto de 2009: 15 de agosto de 2009.
14. Recepción de inconformidades. Fecha límite de recepción: 13 de enero de 2008.
15. Reunión de las Comisiones de Apelación: del 13 al 17 de febrero de 2008.
16. Notificación de resultados del proceso de apelación: 15 de marzo de 2008.
17. En su caso, pago, de diferencias: 28 de abril de 2008.

Xalapa, Ver., 16 de diciembre de 2005.

DR. RAÚL ARIAS LOVILLO
RECTOR

ANEXO 2

ORGANIGRAMA DEL DEPARTAMENTO DE ESTIMULOS A LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA



ANEXO 3
CUESTIONARIO GUÍA PARA ENTREVISTAS

A) GENERALES: ¿Calidad de la educación? ¿Criterios de Calidad en la Educación Superior? y ¿Propósito de la Evaluación?

1. ¿Qué entiende por “calidad” en la Educación Superior?
2. ¿Cuáles son los factores que vinculan el desempeño académico con una “educación de calidad” en una Organización de Educación Superior?
3. ¿Cuál es su opinión respecto a evaluar el desempeño académico?
4. ¿Cuáles son los criterios a considerar al evaluar la “calidad de la educación” en las Organizaciones de Educación Superior?
5. ¿De qué manera, un programa de evaluación al desempeño académico contribuye a incrementar “la calidad de la educación” en una Organización de Educación Superior?
6. ¿Qué programas lleva a cabo la Universidad Veracruzana, para conocer si sus dependencias proporcionan una “educación de calidad”?

B) EL DISEÑO DEL “PEDPA”

7. ¿Cuáles fueron los motivos por los que la Universidad Veracruzana comenzó a evaluar el desempeño de su Personal Académico?
8. ¿La Universidad Veracruzana diseñó el Modelo del “PEDPA” para evaluar el desempeño de su Personal Académico o fue adoptado y adaptado de otra Organización?
 - a) ¿Su(s) diseñador(es) fue(ron) académico(s) perteneciente(s) a la Institución o ajeno(s) a ella?
 - b) ¿Podría mencionar algunos de ellos?

C) LOS CRITERIOS DEL “PEDPA”

9. ¿Cuál es su opinión respecto a los criterios de medición que utiliza el “Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico” (PEDPA)?
10. ¿Considera Ud. que los criterios de medición que el Programa utiliza son los adecuados para evaluar el desempeño del Personal Académicos de la Universidad Veracruzana?

D) EFECTO/ IMPACTO DEL “PEDPA”

11. ¿Cómo han sido en general los resultados del “PEDPA”?
 - a) ¿Se han logrado los objetivos del PEDPA?
 - b) ¿Se ha producido algún cambio?
 - c) ¿De qué tipo?
 - d) ¿Quién(es) tiene(n) acceso a estos resultados?
 - e) ¿Qué opina sobre la transparencia en los resultados del “PEDPA”?
 - f) ¿Considera Ud. que los resultados del “PEDPA” permiten medir la “calidad de la educación” que la institución proporciona?
 - g) ¿Cuál es la función de la información proporcionada por el “PEDPA”?
12. ¿Cree Ud. que el “Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico” (PEDPA) de la Universidad Veracruzana contribuye a incrementar la calidad de la educación en la Institución?
13. ¿De qué manera, el “Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico” (PEDPA) ha coadyuvado en la mejora del desempeño de los académicos de la Universidad Veracruzana?

E) LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION

14. ¿Se le ha dado seguimiento a los resultados del “PEDPA” durante los años en que ha sido implementado?
15. ¿Se ha implementado algún tipo de estrategia para mejorar el desempeño de los académicos como consecuencia del “PEDPA”?

Si la respuesta es SI:

 - a) ¿Podría Ud. comentarme al respecto?
 - b) ¿Cuáles fueron los resultados en caso de haber sido implementada alguna?
16. ¿Se ha realizado algún estudio para saber en qué medida el “PEDPA” contribuye en la mejora de la “calidad de la educación” en la Universidad Veracruzana? ¿Podría comentarme al respecto?
17. ¿Se ha realizado al “Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico” (PEDPA) alguna evaluación (META-EVALUACION), durante los años de implementación en la Universidad? ¿Podría comentarme al respecto?

- a) ¿De qué tipo?
 - b) ¿La evaluación ha sido Interna o Externa?
18. ¿Considera Ud. que cada Institución de Educación Superior debiera tener sus propios criterios para evaluar el desempeño de sus académicos o sería mejor para el proceso utilizar criterios de evaluación estandarizados?

OTRAS.

19. ¿Qué opina de la vinculación que existe actualmente entre “Financiamiento Público” y una “Educación de Calidad” en las Organizaciones de Educación Superior?

ANEXO 4
RELACION PUBLICADA DE ALUMNOS QUE NO EVALUARON



A pesar de que la institución decía que la evaluación que hacían los estudiantes de sus profesores era anónima, la relación de los estudiantes que no la realizaban era publicada.

ANEXO 5
RELACION PUBLICADA DE ALUMNOS QUE NO EVALUARON

Consultas Generales

Bienvenido [REDACTED]
 Dependencia : FACULTAD DE [REDACTED]
 Región : [REDACTED]

Resumen de la evaluación docente de la dependencia

Estudiantes con evaluación completa	Estudiantes con evaluación parcial	Estudiantes pendiente realizar evaluación
214 - (30.31 %)	18 - (2.55 %)	472 - (66.86 %)

Ver detalles de estudiantes : No han realizado ninguna evaluación

Ir a página

Total de estudiantes : 472

Evaluó	Carrera	Matrícula	N
Ninguna	[REDACTED]	[REDACTED]	JESSICA
Ninguna	[REDACTED]	[REDACTED]	MOISES
Ninguna	[REDACTED]	[REDACTED]	EDITH
Ninguna	[REDACTED]	[REDACTED]	VICTORIA
			EMMANUEL

ANEXO 6

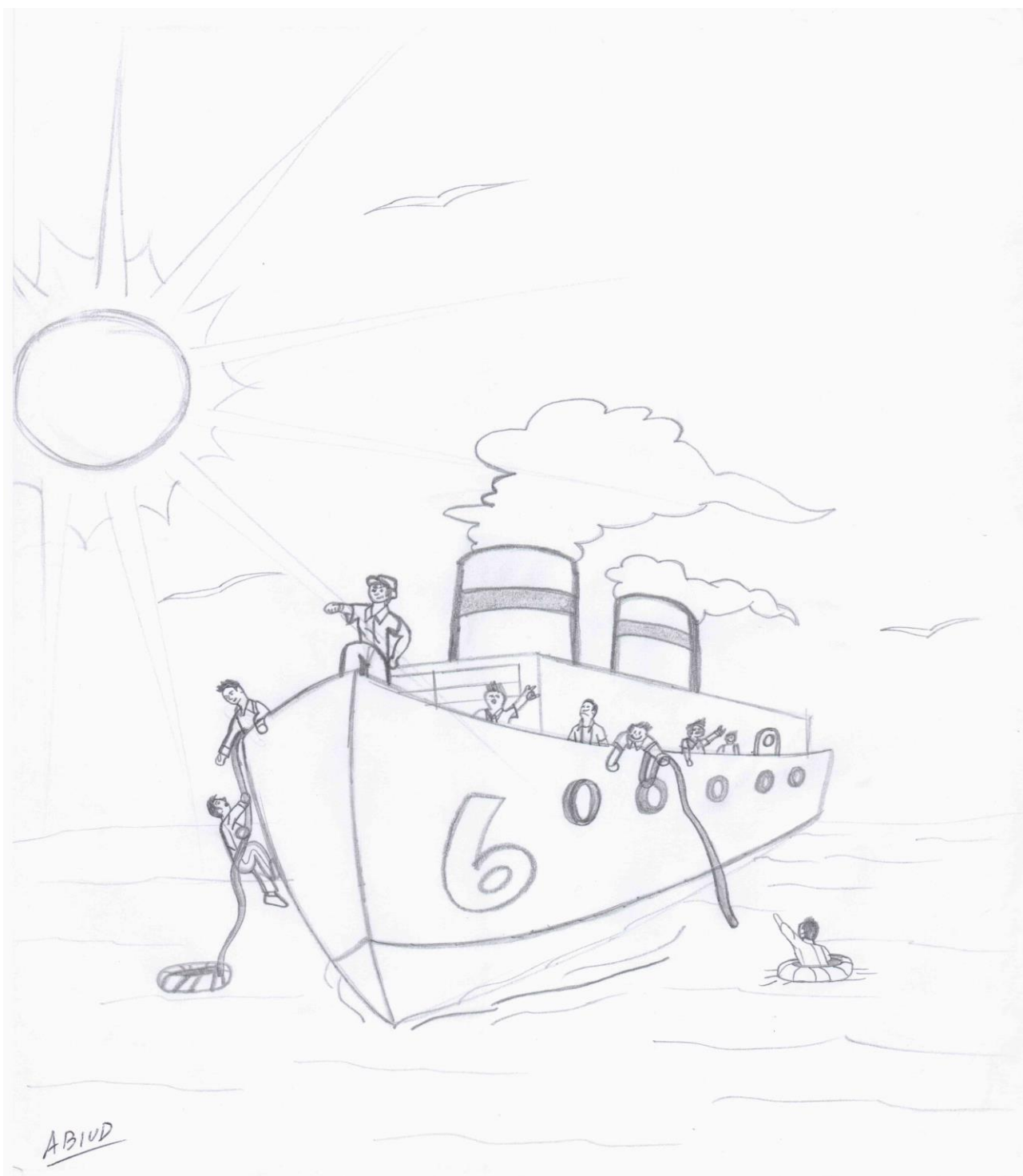
CERTIFICACION DEL PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO POR EL PERIODO 2006-2009



ANEXO 7
TIPOLOGIA DEL PROFESOR
“ALUMNO PENSANDO CÓMO EVALUAR A SU PROFESOR”



ANEXO 8
TIPOLOGIA DEL PROFESOR
EL PROFESOR “BUENA GENTE” PORQUE A TODOS APRUEBA



ANEXO 9

TIPOLOGIA DEL PROFESOR

“EL PROFESOR QUE QUIERE IMPRESIONAR AL ALUMNO PERO NO
ENSEÑA NADA”



ANEXO 10

TIPOLOGIA DEL PROFESOR

**“EL PROFESOR QUE ACEPTA IMPARTIR CUALQUIER MATERIA AUNQUE
NO TENGA CONOCIMIENTOS SOBRE ELLA”**



ANEXO 11

GUIA DEL USUARIO DEL SEDDUV

Te informamos que está a tu disposición una cuenta institucional, la cual te permitirá acceder a todos los beneficios que ofrece la plataforma informática de la Universidad, entre ellas:

- 👉 El correo electrónico.
- 👉 El uso de la Biblioteca Virtual.
- 👉 El acceso al Sistema de Evaluación al Desempeño Docente (SEDDUV).

La Evaluación al Desempeño Docente es, además de un requisito de inscripción, un ejercicio en el cual la Universidad espera tu colaboración, aportando una opinión sobre el desempeño de cada uno de tus profesores.

Acceso al sistema

Para cumplir con la evaluación es necesario seguir los siguientes pasos.

- 1** Entrar a la dirección <http://eval.uv.mx>.
- 2** Teclar tu clave de usuario.
- 3** Introducir tu contraseña.
- 4** En "dominio", indicar la región en donde estudias.
- 5** **Contestar el cuestionario con sinceridad.**

*Si tienes dudas o aclaraciones, te pedimos lo comuniques a la secretaría académica de tu entidad.

La clave de usuario

La obtienes tecleando la letra **z** (minúscula) y a continuación tu matrícula.

EJEMPLO:

zS09001234

La contraseña

Corresponde a los diez primeros caracteres de tu CURP (Clave Única de Registro de Población).

En caso de no contar con ésta o de no recordarla, puedes conformarla de la siguiente manera:

EJEMPLO:

Ricardo Alemán Pérez

Nació el 21 de marzo de 1990

A E P R 9 0 0 3 2 1

- 1** Inicial y primera vocal interna de tu apellido.

EJEMPLO:

- 👉 Torres (TO).
- 👉 Trujillo (TU).
- 👉 Aguilar (AU).

- 2** Inicial de tu segundo apellido.
- 3** Inicial de tu primer nombre.

NOTA:

Para el caso de los nombres José y María, seguidos de otro nombre, se tomará la inicial del segundo nombre.

- 4** Fecha de nacimiento en el orden: AA MM DD (año, mes y día).

LA INFORMACIÓN ES
CONFIDENCIAL Y PERSONAL
Tu evaluación es anónima

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvesson, Mats (1987). *Organization theory and Technocratic consciousness: rationality, ideology, and quality of work*. Editor Mats Alvesson.- Berlin: New York: De Gruyter. (The Gruyter studies in organization).

Álvarez, García Isaías (Coord.) y Autores Asociados (2005). *Los Estudios de Caso como Estrategia para la Formación en Gestión. Experiencias del Sector Educativo*. Editorial. Ediciones Taller Abierto, Sociedad Cooperativa de Producción S. C. L.

ANUIES (1984). Publicaciones ANUIES. Revista de Educación Superior. Editorial Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

————— (1990). Publicaciones ANUIES. Revista de Educación Superior. Editorial Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

————— (2000). Publicaciones ANUIES. Revista de Educación Superior. Editorial Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

ATLAS.ti V6 *Qualitative Data Analysis & Research Software*.

ATLAS.ti V6. (2011). User Manual.

Ayala, Espino José. (2000). *Instituciones y Economía. Una introducción al neoinstitucionalismo económico*. Editorial. Fondo de Cultura Económica.

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos retos para la Educación Terciaria*. Edit. Banco Mundial.

Banco Mundial (1999). *Organizaciones de Educación Terciaria*.

Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Colección CSH.

Barba, Álvarez A. y Pedro Solís C. Pérez (1997). *Cultura en las Organizaciones. Enfoques y Metáforas de los Estudios Organizacionales*. Editorial Vertiente, México

Barba, Álvarez A. y Luis Montaña H. (2001). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. Editorial UAM-Miguel Ángel Porrúa.

Barker, Chris (2003). *Cultural Studies. Theory and Practice*. Sage Publications

Becher, Tony (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2005). *La construcción social de la Realidad*. Editorial Amorrortu.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books. A Division of Random House, Inc.

Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la Educación*, Editorial Paidós.

Bradley, Harriet; Ericsson Mark, Stephenson Carol and Steve Williams (2000). *Myths at work*. Editorial Polity Press and Blackwell Publishers.

Brunner, José Joaquín(1987). *Universidad y Sociedad en América Latina*. UAM-Azcapotzalco/SEP, México

Charmaz, Kathy C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications Inc.

Chruden, Herbert y Arthur Sherman (1998). *Administración de Personal – Desarrollo de los Recursos Humanos*, Editorial Iberoamérica, México.

- Clegg, Stewart R.** (1990). *Modern Organizations. Organizations Studies in the Postmodern World.* Sage Publications.
- Clegg, Stewart R., Ibarra Eduardo y Luis Bueno** (1998). *Administración Global. Tensiones entre universalismo teórico y realidades locales.* Editorial. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Creswell, John W.** (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Second Edition. Sage Publications.
- Czarniawska-Joerges, Bárbara** (1997). *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity.* The University of Chicago Press.
- Czarniawska-Joerges, Bárbara** (1998). *A Narrative Approach to Organization Studies, Vol. 43.* Sage Publications Inc.
- Delors, Jacques** (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors .* Ediciones UNESCO.
- Espinosa, A.** (2013). *Urge que la universidad pública se autocritique: Emilio Ribes.* (U. Veracruzana, Ed.) Universo el periódico de los universitarios (507).
- Etzioni, Amitai** (1964). *Modern Organizations.* Prentice-Hall, Inc.
- (1969). *Readings on modern organizations.* Prentice-Hall, Inc.
- (1969). *A Sociological Reader on Complex Organizations.* Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- (1975). *A Comparative analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement, and their Correlates.* The Free Press. A Division of McMillan Publishing Co., Inc.
- (1976). *Social Problems.* Prentice-Hall, Inc.
- Etzioni, Amitai y Eva** (2003). *Los Cambios Sociales. Fuentes, Tipos y consecuencias.* Fondo de Cultura Económica. México
- European Foundation for Quality Management** (1989). *El modelo EFQM.* Recuperado el 15 de abril de 2008 de <http://www.efqm.org/efqm-model>.
- Flaherty, John E.** (2001). *Peter Drucker: La esencia de la administración moderna.* Editorial Pearson Educación, México.
- García, Muñoz Humberto** (2002). *Universidad: política y cambio institucional.* Editorial. Miguel Angel Porrúa.
- Garfield, Charles** (1995). *Los Empleados son Primero,* Editorial McGraw-Hill, México.
- Girardet, Raoul** (1999). *Mitos y mitologías políticas.* Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Gross, Edgard and Amitai Etzioni** (1985). *Organizations in Society.* Prentice-Hall Inc.
- Guba, E.G. e Y.S. Lincoln** (1994). *Competing paradigms in qualitative research,* en Denzin N.K. e Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research.* Sage, London.
- Hall, Richard H.** (1996). *Organizaciones: Estructura y proceso.* Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.
- Harmon, Michael M. y Richard T. Mayer** (2001). *Teoría de la Organización para la Administración Pública.* Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Hatch, Mary Jo y Ann L. Cunliffe** (2006). *Organization Theory. Modern, symbolic, and postmodern perspectives.* Editor Oxford University Press
- Hill, Charles W. L. y Jones Gareth R.** (1996). *Administración Estratégica (Un enfoque integrado),* Editorial McGraw-Hill. México.

- Ibarra, Eduardo C.** (1993). *La Universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*. Editorial UAM, México.
- (2003). *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM, UAM y UUAL. Colecciones Posgrado. México.
- Ibarra, Eduardo C. y Luis Montaña Hirose** (1992). *Mito y Poder en las organizaciones. Un análisis crítico de la teoría de la organización*. Editorial Trillas.
- Jepperson, Ronald L.** (2001). *Instituciones, Efectos institucionales e Institucionalismo*. En Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (compiladores), *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Kerlinger, Fred N. y Lee Howard B.** (2002). *Investigación del comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*, Editorial Mc. Graw Hill.
- Krieger, Mario.** (2001). *Sociología de las Organizaciones. Una introducción al comportamiento organizacional*. Editorial. Prentice Hall
- Kohn, Alfie** (2007). *"The homework myth: why our kids get too much of a bad thing"*. First Da Capo Press.
- Laperrière, Anne** (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives en Poupart et al. (Coords.). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.
- Lévi-Strauss, Claude** (2004). *Antropología Estructural. Mito, Sociedad, Humanidades*. Editorial. Siglo XXI.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación** (2013). En Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 15 de Octubre de 2013 de www.dof.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- López Segrera Francisco** (2007). *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*. En publicación: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 17 de Noviembre 2009 de <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/>
- Maddux, Robert B.** (1994). *Evaluación efectiva del desempeño*, Editorial Trillas, México.
- March, James G. y Johan P. Olsen** (1997). *El redescubrimiento de las instituciones, La base organizativa de la Política*. Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa, Fondo de Cultura Económica y Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública A.C.
- March, James G. y Herbert Alexander Simon** (1961). *Organizations*. Edit. Wiley
- March, James G.** (2007) "The Study of Organizations and Organizing Since 1945" en *Organizational Studies 2007*.
- Mead,**
- Merchant, K. A. y Simons R.** (1986). *Research and control in complex organizations. An overview. Journal of Accounting Literature. Vol 5.*
- Merton, Robert K.** "The Matthew Effect in Science" en: *Science*, 159 (3810):56-63, January 5, 1968.
- Merton, Robert K.** (2002). *Teoría y Estructura Sociales*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Meyer, John W. y Brian Rowan** (1977). "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and ceremony" en *American Journal of Sociology*, 83(2).
- Meyer, John W. y W. Richard Scott** (eds.) (1983). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Beverly Hills, Sage.
- Meyer, John W, W. Richard Scott y Strang** (1987).
- Mintzberg, Henry** (1979). *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research*. The Theory of Management Policy Series. Prentice Hall.
- (2002). *La Estructuración de las Organizaciones*. Editorial Ariel.
- (1983). *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Prentice Hall.
- Morín, Edgar** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones UNESCO
- Morgan, Gareth** (1991). *Imágenes de la Organización*. Editorial Alfaomega.
- Montaño, Hirose Luis** (2000b). "La transferencia de modelos organizacionales. Una propuesta analítica", Ponencia presentada en el 4º. Congreso Nacional de Administración, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- (2007). *Enigmas y Laberintos. Eugene Enriquez y el Análisis Organizacional*. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa y Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales.
- Montaño, Hirose Luis y Pedro C. Solís Pérez** (2001). *Modernidad e institucionalidad universitarias. Desafíos y transformaciones*. Denarius, Revista de Economía y Administración num.3 Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Muñoz, García Humberto (Coordinador)** (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. Editorial: UNAM y Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Muñoz, García Humberto y Roberto Rodríguez Gómez** (2004). *La Educación Superior en el contexto actual de la sociedad mexicana*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- OECD** (1999). *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. 1999 Edit. OECD, Paris.
- (2004). *Thematic Review of Tertiary Education. Guidelines for Country Participation in the Review*. Edit. OCDE
- OEI** (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado el 10 de Agosto de 2007 en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- (2000). *Foro Consultivo Internacional de Educación para Todos*. Recuperado el 10 de Agosto de 2007 en <http://www.oei.es/efa2000.htm>.
- (2006). *Programa Nacional de Educación. Sistema educativo de México. Datos Mundiales de educación 2006*. 6ª. Edición UNESCO-OIE. Recuperado el 10 de Junio de 2007 en <http://www.oei.es/quipu/mexico/>
- Ordorika, Imanol** (2004). *La Academia en Jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Editorial UNAM y Porrúa.
- O'Reilly y Chatman** (1996). "Culture and Social Control: Corporations, Cults, and Commitment", en B.M. Staw (eds), *Research in Organizational Behavior*, vol.18, JAI press, Greenwich, Conn.
- Ouchi, W.G.** (1980). *Markets, bureaucracies and clans*. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 25

- Páramo, R. Ma. Teresa** (1999). "Social Identity, Telenovelas and the Reading Process: Ten Case Studies among Hispanics in Texas". Ph.D. Dissertation. Austin, TX: The University of Texas at Austin. Mimeógrafo.
- Pascarella, Ernest T. y Patrick T. Terenzini** (1992). *Living with Myths. Undergraduate Education in America. Material de apoyo No. 18 a la evaluación educativa del CIEES.*
- Perrow, Charles** (1979). *Complex Organizations. A critical Essay.* Scott, Foresman and Company.
- Pfeffer, Jeffrey** (2000). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización. Problemas y posibilidades.* Editorial Oxford University Press, México.
- Pfeffer, Jeffrey** (1981c). *Power in Organizations.* Pitman, Marshfield, Mass.
- Pires, A.** (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales, en Poupart et al. (Coords.). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Gaëtan Morin.
- Poder Ejecutivo Federal.** *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. México.*
 ———— *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México.*
- Potter, Jonathan** (1998). *La representación de la Realidad, Discurso retórica y construcción social.* Editorial Paidós.
- Poupart, Jean** (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, en Poupart et al. (Coords.). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Gaëtan Morin.
- Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio** (2001). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional (comp.),* Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Pressman, Jeffrey L. y Aaron Wildavsky** (1998). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland.* Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Quaid, Maeve** (1993). *Job Evaluation: The Myth of Equitable Assessment,* Editorial University of Toronto Press.
- Robbins Stephen P.** (1999). *Comportamiento Organizacional.* Editorial Prentice Hall. Pearson Educación
- Rossi, Peter H. y Howard E. Freeman** (1989). *Evaluation. A Systematic Approach.* Editorial SAGE
- Rueda, Mario y Frida Díaz Barriga** (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.* Editorial Paidós, Educador.
- Rueda, Beltrán Mario** (Coord.) (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil.* Editorial Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Ruiz, Olabuenaga José I.** (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Schwartz, H. y Jacobs, J.** (1979). *Qualitative Sociology. A Method to the Madness.* New York, NY: The Free Press.
- Schwartz Howard y Jacobs Jerry** (2006). *Sociología Cualitativa; método para la reconstrucción de la realidad. 2ª. Ed.* Editorial Trillas.
- Scott, W. Richard** (2001). *Institutions and Organizations.* Sage Publications Inc.
- Scott, W. Richard** (2001). *Retomando los argumentos institucionales.* En Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (compiladores). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional.* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Scott, W. Richard y John W. Meyer (2001). *La organización de los sectores sociales: proposiciones y primeras evidencias*. En Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (compiladores), *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Scott, W. Richard y John W. Meyer and Associates (1994). *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*. Sage Publications Inc.

Secretaría de Educación Pública. *Ley Nacional de Educación 2001-2006*. México.

————— Programa Nacional de Educación 2001-2006

————— (2006). *Reporte temático de México a la OCDE sobre la Educación Superior en México*. Recuperado el 26 de junio de 2009 en <http://www.oecd.org/dataoecd/22/45/37746065.pdf>.

————— (2001-2006). *Programa Nacional de Educación*. Recuperado el 10 de Junio de 2007 en www.ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm

————— (2008). Boletines de Febrero. *Reconoce la SEP a la Universidad Veracruzana por la calidad de sus programas educativos*. Recuperado el 25 de Febrero de 2008 en <http://sep.gob.mx/es/sep1/bol0360708>

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (1997). *Lineamientos generales para la operación del “programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media superior y superior”*. Recuperado el 18 de agosto de 2008 en: <http://www.normateca.gob.mx/Archivos/ESTIMULOS%20DESEMPENO%20DOCENTE.PDF> México

Selznick, Philip (1957). *Leadership in Administration*, Nueva York, Harper y Row.

————— (1996). “Institutionalism “Old” and “New”, en *Administrative Science Quarterly*, 41(2).

Schroeder, Roger G. (1988). *Administración de operaciones. Toma de decisiones en la función de operaciones*. Editorial McGraw Hill.

Shutz, Alfred (2003). *El problema de la Realidad Social. Escritos I*. Editorial. Amorrortu.

Simon, Herbert A. (1991). “Organizations and Markets”, *Journal of Economic Perspectives*, 5.

Simon, Herbert A. (1998). *El Comportamiento Administrativo. Estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa*. Editorial Aguilar.

Stake, Robert E. (1994). Case Study en Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (editores) 1994, *Handbook Qualitative Research*. Sage Publications. California, USA.

————— (1999). *Investigación con Estudios de Caso*, Editorial Morata.

(1999). *Investigación con Estudios de Caso*, Editorial Morata.

(1999). *Investigación con Estudios de Caso*, Editorial Morata.

Swidler, Anne (1986). *Culture in Action: Symbols and Strategies*. *American Sociological Review*, Volume 51, Issue 2.

Sovacool, Benjamin K. y Marilyn A. Brown (2007). *Energy and American Society – Thirteen Myths*. Edit. Springer

Taylor S. J. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Edit. Paidós. España

Taylor, Frederick Winslow. *Principios de la Administración científica* y **Fayol Henry.** *Administración industrial y general.* Editorial Herrero Hermanos, Sucs, S. A.

Tyler, W. (1996). *Organización Escolar*, Editorial Morata.

Universidad Veracruzana (1993). *Ley Orgánica.*

———— (1996). *Ley de Autonomía.*

———— (1996). *Estatuto de los alumnos.*

———— (2008). *Estatuto de los alumnos.*

———— (2008). *Estatuto del personal académico.*

———— (1999). *Documento rector del Programa de estímulos al desempeño del personal académico.*

———— (2000). *Documento rector del Programa de estímulos al desempeño del personal académico.*

———— (2001-2003). *Documento rector del Programa de estímulos al desempeño del personal académico.*

———— (2003-2005). *Documento rector del Programa de estímulos al desempeño del personal académico.*

———— (2005-2007). *Documento rector del Programa de estímulos al desempeño del personal académico.* En Informe PEDPA.

———— (2008). *Informe del Programa de estímulos al desempeño del personal académico.*

———— (2003-2005). *Programa de estímulos al desempeño en la Ejecución Artística.*

———— (2008). *Plan General de Desarrollo 2025.*

———— (2005-2006). *Primer Informe de Labores del Rector Dr. Raúl Arias Lovillo.*

———— (2007). *Manual del Sistema de Gestión de Calidad.*

———— (2012-2013). *Cuarto Informe de Labores del Rector Dr. Raúl Arias Lovillo.*

———— (2009). *Boletines semanales del Rector Dr. Raúl Arias Lovillo.*

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* Recuperado el 13 de Julio de 2008 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

———— (2002). *Globalization and the market in Higher Education.*

Quality, Accreditation and Qualifications. UNESCO Publishing

———— (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Educación para Todos “El Imperativo de la Calidad”.*

Recuperado el 13 de Julio de 2008 en

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>

Weick, Karl E. (1976). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems” en *Administrative Science Quarterly*, 21 (1)

Werther, Jr. William y Davis Keith (2000). *Administración de Personal y Recursos Humanos*, Editorial McGraw-Hill, México.

Woods, Peter (1997). *Experiencias críticas en la Enseñanza y el Aprendizaje*, Editorial Paidós.

Yzaguirre, Peralta Laura Elena (2005). *Mitos y Realidades de ISO 9001:2000 en Organizaciones Educativas.* Editorial Limusa

FIGURA 14

ARBOL PLANTADO AL REVES



Fotografía tomada en la Universidad de Columbia Británica durante mi estancia (2006-2007)

No son las especies más fuertes ni las más inteligentes las que sobreviven, sino las que mejor se adaptan al cambio.

Charles Darwin