

Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación

María Isabel Arbesú García*

Silvia Gutiérrez Vidrio**

Juan Manuel Piña Osorio***

Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación
María Isabel Arbesú García (2008), Silvia Gutiérrez Vidrio (2008)
Juan Manuel Piña Osorio (2008)
Reencuentro
53:85-96

Social representations of the teachers of the UAM-X about the evaluation of the teaching and investigation
María Isabel Arbesú García (2008), Silvia Gutiérrez Vidrio (2008)
Juan Manuel Piña Osorio (2008)
Reencuentro
53:85-96

Resumen

En este texto se identifican, a través de la propuesta teórico-metodológica de las Representaciones Sociales (RS), ciertas percepciones, opiniones, imágenes que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X), han construido respecto a la evaluación que la institución realiza de su trabajo académico. Para el acopio de información se utilizaron dos tipos de instrumentos: 1) un cuestionario con preguntas de asociación libre y 2) un correo electrónico en el que se solicitó a los profesores que expresaran lo que para ellos significaba la evaluación académica a partir de sus vivencias. En el caso del cuestionario, en el cual se centra este artículo, las palabras más frecuentemente evocadas fueron organizadas en bloques semánticos, con la intención de realizar la jerarquización de los contenidos para ubicar el campo de la representación. Para apoyar algunos de los contenidos identificados por medio del cuestionario, se presentan ciertos argumentos que los profesores expresaron en los correos electrónicos.

Palabras clave:

Representaciones sociales, significados, académicos, evaluación.

Abstract

In this text it is identified, through the theoretic-methodological proposal, of the social representations (SR), certain perceptions, opinions, images that the teachers of the Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X), have built respect to the evaluation that the institution carries out of its academic work. For the gathering of information two types of instruments were used: 1) a questionnaire with questions of free association and 2) an e-mail in which it is requested to the teachers to express what means the academic evaluation for them according to their personal experiences. Talking about the questionnaire, in which this article is based, the most frequently used words were organized in semantic families, with the intention to carry out the hierarchization of the contents to locate the field of the representation. To support some of the identified contents by terms of the questionnaire, it presents certain arguments that the teachers expressed in the emails.

Keywords:

Social representations, Meanings, Academic evaluation.

* Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. miarbesu@correo.xoc.uam.mx

** Profesora e investigadora del Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. sgvidrio@hotmail.com

*** Investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM. jmpo@servidor.unam.mx

Introducción

Este artículo se deriva de una investigación en curso que tiene como propósito conocer cuáles son las representaciones sociales que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), tienen sobre la evaluación de su trabajo académico, el cual es valorado mediante un sistema de estímulos que se aplica en la institución. Para obtener estos incentivos los profesores tienen que someter su trabajo de docencia y de investigación a un proceso de evaluación de pares, el que de resultar satisfactorio significa un sobresueldo a su salario base que puede oscilar entre un 12% y un 60%.

La temática de la evaluación académica en general y la de la evaluación docente en particular es importante sobre todo cuando lo que se investiga son las vivencias que los académicos tienen al respecto, es decir, cuando se pretende recuperar sus impresiones, opiniones e imágenes así como el significado que le asignan y las consecuencias que perciben. Dado que lo que nos interesa identificar es precisamente el punto de vista de los profesores, sobre la evaluación que experimentan, esta investigación retoma como base teórico-metodológica la perspectiva de las representaciones sociales ya que permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción. El centro de interés lo constituye la perspectiva del sujeto, sus vivencias sobre la evaluación, por lo cual se privilegia al actor y a su subjetividad.

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social. También, son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986)..

Para Moscovici, la representación social es una modalidad particular del conocimiento cuya

función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (1979:17). Esa modalidad a la que se refiere Moscovici es aquel conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural* distinto al conocimiento científico pero tan legítimo de ser estudiado como el primero, debido a su importancia en la vida social y por su utilidad en el esclarecimiento de los procesos cognitivos y las interacciones sociales (Jodelet, 1989).

La representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social (Jodelet, 1989: 36). Este conocimiento social se presenta “...bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Jodelet 1986: 472).

Los sujetos construimos representaciones sociales (en adelante, RS) sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) y además éstas son expresadas por un sector social particular, es decir, son particularizadas, no pueden ser generalizadas. Las RS se construyen acerca ciertos objetos, sujetos, ideas o acontecimientos que ocurren en una sociedad específica.

Las RS permiten establecer relaciones con el mundo de la vida cotidiana¹ y con los objetos que los actores construyen sobre éste. En el caso de la evaluación académica sirven como un medio de

¹ Entendemos por vida cotidiana tanto la vida privada como la profesional. Consultar: Piña, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas*, México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.

expresión a través del cual los profesores, como veremos más adelante, toman postura ante la forma en que creen, piensan, sienten que han sido evaluados por la institución. Nuestros sujetos de estudio son profesores e investigadores portadores de creencias, prejuicios, valores, deseos, frustraciones y todo tipo de manifestaciones o expresiones que han ido construyendo en torno a la evaluación. Por ello, partimos de la idea de que el estudiar estas expresiones de sentido común nos permitirá comprender el significado que los profesores dan a la evaluación académica.

Si bien en México existen estudios sobre la problemática de la evaluación académica en general y la de la evaluación docente en particular,² pocos de ellos tienen como objetivo principal ubicar explícitamente las representaciones sociales que los actores han construido sobre el tema.

Por ejemplo, Rueda y Hernández (1991), indagan cuál es la opinión de profesores, investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), respecto al programa de estímulos que ha implementado dicha institución desde 1990; Díaz Barriga (1998) analiza también en la UNAM, ciertas opiniones de un grupo de académicos sobre las consecuencias de la evaluación. Izquierdo (2000) estudia la situación que han enfrentado los docentes de diez Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional respecto a la evaluación de su trabajo. Monroy (1998), Figueroa (2000), Cruz y Elizalde, (2004), exploran la evaluación de la docencia y su vinculación con el análisis del pensamiento del profesor en relación con su postura epistemológica frente a una determinada disciplina, respecto a su conocimiento práctico o

² Rueda, Mario y Díaz Barriga, Frida (Coordinadores) (2004), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés; Rueda, Mario; Díaz Barriga, Frida; Díaz Pontones, Mónica (Coordinadores) (2003), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: UAM, UNAM, UABJO; Rueda, Mario y Díaz Barriga, Frida (Compiladores) (2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México: Paidós.

relación con el uso de estrategias pedagógicas y de evaluación. Comas (2003), entrevista a profesores de tres Unidades de la UAM: Xochimilco, Iztapalapa y Azcapotzalco con la intención de conocer sus experiencias en torno a los estímulos. Arbesú y Piña (2004) analizan las RS que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje que obtuvieron en un curso de investigación cualitativa. Romero (2005), estudia cómo se ha desarrollado la profesión académica y su evaluación en el sureste del país. Arbesú, Gutiérrez y Piña (2006) indagan sobre las RS que tienen los profesores de la UAM-X, en relación con los estímulos a su productividad académica.

La evaluación en las IES

Con la intención tener un panorama más claro que permita comprender la importancia que tiene la evaluación en la vida de las instituciones y de los actores que las integran, es necesario explicar brevemente la manera en que se implementaron las políticas de evaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES) Mexicanas.

Durante mucho tiempo los criterios que utilizaba el gobierno mexicano para financiar a las IES públicas se determinaban por el tamaño de la matrícula estudiantil y/o a través de los cursos impartidos. Después, en los años ochenta, el presupuesto asignado estaba en función del tamaño de la plantilla de sus trabajadores.

A partir de la década de los noventa, se modifican los criterios para la asignación de recursos y se inicia una nueva relación entre el gobierno federal y las IES, en virtud de que éste, siguiendo ciertos criterios del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional impulsa un sistema nacional de evaluación en las universidades.

En el discurso gubernamental, se dice que la evaluación servirá para lograr estándares de calidad y mejorar la educación superior, pero en la práctica la evaluación ha servido como una medida de control para condicionar el dinero que entra a las universidades y poco ha mejorado su calidad

educativa (Rueda, 2006; Arbesú, 2006; Luna, 2002; Loredo, 2000).

Desde entonces y hasta la fecha, se evalúa de manera interna y externa el funcionamiento de las instituciones a través de sus programas, de sus recursos materiales y humanos.

No hay que olvidar que este tipo de evaluación nace en un momento de crisis económica en el país que provoca entre otras cuestiones, una disminución del apoyo económico que se les otorga a las universidades y un deterioro importante en el salario de sus académicos (Rueda, 2006). Esto explica que una de las características fundamentales de la evaluación en la educación superior sea su relación directa con los aspectos económicos que tienen que ver con las instituciones y con todos sus integrantes: estas características que condicionan el surgimiento de la evaluación, permiten comprender la importancia que ésta tiene en las comunidades académicas. Es en este contexto que se establece entre 1990 y 1993 en la mayoría de las IES el programa de incentivos económicos o la evaluación del desempeño académico, asunto que nos interesa en este trabajo.

Las autoridades gubernamentales manejan que estos incentivos ayudarán a mejorar la calidad del trabajo que realizan los académicos. Por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), argumenta que la evaluación, la calidad y la innovación educativa deben ser tres conceptos inseparables que tienen que tomarse en cuenta en el sistema de educación superior mexicano, por ello: “El mejoramiento y aseguramiento de la calidad está ligado a la existencia de procesos de evaluación que permitan a las instituciones conocer sistemáticamente aciertos y desviaciones de su proyecto académico” (ANUIES, 2000:72).

En un principio, se evaluaba el desempeño académico sin tomar en cuenta que las labores de los académicos comprenden diversas funciones que están relacionadas no sólo con la investiga-

ción, sino también con la docencia. Posteriormente se separan las actividades académicas con el objeto de facilitar su evaluación, de tal forma que se dividen en dos grandes rubros. El primero incluye las tareas relacionadas con investigación, tutorías, y acciones de servicio, entre otras, que generalmente son evaluadas con parámetros establecidos por las comunidades científicas. El segundo, comprende el desempeño docente en el aula que se evalúa frecuentemente a partir de la aplicación de cuestionarios de opinión que contestan los estudiantes, expresando una apreciación sobre diferentes aspectos del desempeño del profesor en clase.

A manera de síntesis, la evaluación de la productividad académica ha servido para verificar que los docentes e investigadores cumplan con determinadas funciones que se valoran con criterios de “excelencia”, los que muchas veces sólo miden la eficiencia y productividad de los académicos de una manera cuantitativa y por ende homogeneizada.

La evaluación del trabajo académico en la UAM

La UAM³ no se escapa de estos condicionantes que impone la evaluación y es una de las primeras universidades públicas mexicanas que integró en 1990 una serie de medidas institucionales para implementar distintos tipos de evaluación, aunque en este caso nos referiremos exclusivamente a la de productividad académica. Desde entonces, la institución evalúa el desempeño de sus profesores e investigadores con parámetros de orden fundamentalmente cuantitativo en los que se valora la cantidad, calidad y relevancia y productividad del trabajo en el ámbito de la investigación, la extensión y la enseñanza.⁴

³ La UAM se funda en 1974 con tres Unidades: Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa. Después en septiembre del 2005 se crea un cuarto plantel: Cuajimapla. Actualmente es la segunda universidad pública más importante, después de la UNAM (Avilés, 2006).

⁴ Esta última, es generalmente medida por medio de las horas que el docente ha pasado frente a un grupo de estudiantes.

Para ubicar más nítidamente a los sujetos de este estudio es necesario proporcionar algunos datos sobre la planta académica y el programa de incentivos económicos de la UAM. La mayor parte de sus profesores están contratados como docentes e investigadores de tiempo completo por lo que tienen que realizar simultáneamente actividades de docencia e investigación. En 2005 la UAM registró un promedio de 3079⁵ profesores e investigadores, dentro de los cuales el 73% tenía contrato de tiempo completo, cuestión que en la mayor parte de las universidades públicas mexicanas es a la inversa, es decir, la minoría son contratados por tiempo completo y a todos los demás se les paga por horas sin tener un contrato de base.

En esta institución, no importando la Unidad académica, el programa de becas y estímulos está integrado por tres estímulos y dos becas.⁶ Estos incentivos no son excluyentes sino complementarios, de tal manera que un académico puede obtener las cinco retribuciones. En este trabajo estudiaremos exclusivamente tres modalidades: la beca a la docencia, la beca a la permanencia y el estímulo a la docencia e investigación.

Para poder obtener alguna beca, el profesor tiene que presentar el trabajo académico realizado para que sea evaluado por una Comisión Dictaminadora, la cual casi siempre está integrada por académicos de la misma institución.⁷

⁵ Todos los datos que se proporcionan sobre el personal de la UAM y el programa de becas han sido retomados de la página <http://www.transparencia.uam.mx>, varios rubros fueron consultados: anuarios estadísticos, personal académico, becas y estímulos del personal académico, y acuerdos del rector general, por lo cual ya no se volverá a citar la fuente.

⁶ Estímulo a la docencia y la investigación, Estímulo al grado académico, Estímulo a la trayectoria sobresaliente, Beca de apoyo a la permanencia y Beca a la carrera docente.

⁷ Existen varios tipos de Comisiones Dictaminadoras. Por ejemplo la Comisión Dictaminadora de Área se encarga de evaluar los procesos de ingreso y promoción, así como los de becas y estímulos del personal académico. Cada una se integra por nueve miembros titulares; seis electos por la comunidad académica y tres asignados por el director de la División correspondiente. También existe la Comisión encargada de evaluar la Beca a la Carrera docente, organismo que por lo general se integra por pares divisionales que dan clases en las diferentes licenciaturas que ofrece el plantel y la División correspondiente; en la mayoría de las ocasiones el director de División es quien elige a sus miembros.

La beca al reconocimiento de la carrera docente, se puede solicitar cada año, tiene cuatro niveles: “A”, “B”, “C” y “D”. Para poder tener acceso a ella, se valora el número de horas que el profesor ha pasado frente a grupo durante todo el año. Así los que han dado más clases, 30 horas o más, pueden obtener el nivel “D”, los que tienen 12 horas, logran el nivel “A”. Esto equivale a que el profesor gane hasta 5.10 salarios mínimos al mes con el nivel más alto (profesor titular “C”, 30 horas), o 0.23 salarios mínimos con el más bajo (profesor asociado “A”, 12 horas). Esta es la única beca que los profesores de medio tiempo pueden solicitar y la que la mayoría del personal académico obtiene. Para asignarla, también se valora la opinión que emiten los estudiantes sobre sus profesores, a través de un cuestionario trimestral,⁸ en el que éstos evalúan el trabajo del profesor en el aula; valoración que es fundamental para que el docente pueda obtener la beca.

La beca a la permanencia, se puede solicitar, la primera vez por un año; para ello es necesario haber cumplido cabalmente con los productos de trabajo, elaborados durante el año anterior a la solicitud, que son requeridos para obtenerla. Después de haberla conseguido una vez, se puede solicitar por dos años y así sucesivamente hasta cinco años. Si el profesor obtiene la beca, puede recibir mensualmente una compensación económica que oscila desde 0.46 salarios mínimos al mes (como mínimo), hasta 5.10 salarios mínimos (como máximo), cantidad que está condicionada a la categoría y nivel que haya alcanzado en sus promociones y al número de puntos que se solicitan para dicha categoría.⁹

Las actividades que los académicos deben realizar para conseguir esta beca tienen que estar

⁸ Generalmente aplicado alrededor de la octava semana del trimestre.

⁹ No sólo en la UAM, sino en también en la mayor parte de las IES mexicanas los programas de estímulos al desempeño académico han demostrado que su interés central está en valorar las actividades académicas que realizan los profesores a través de la acumulación de puntos de trabajo tangibles que se puedan medir y contar casi siempre, por medio de la asignación de puntos (Arbesú, M. Isabel; Canales, Alejandro; Crispín, María Luisa; Cruz, Isabel; Figueroa, Alma E.; Gilio, M. del Carmen (2004).

relacionadas con las labores de docencia¹⁰ e investigación. Se evalúan fundamentalmente todo tipo de publicaciones y de preferencia editadas en revistas prestigiosas e internacionales, así como capítulos de libros, o libros que haya realizado el profesor. También es importante que éste haya asistido a congresos nacionales e internacionales y que tenga actividades relacionadas con la extensión universitaria.

El estímulo a la docencia e investigación, se puede pedir cada año. Para asignarlo se exige que el profesor tenga al menos un trimestre de docencia durante el año que lo solicite o se encuentre en sabático. Todos los demás productos de trabajo evaluados tienen que ver necesariamente con actividades propias de la investigación. Tiene tres niveles: “A”, “B” y “C”. El más alto implica que el profesor reciba hasta 1.5 quincenas como estímulo y el nivel más bajo equivale a media quincena.

Las becas y estímulos han sido un complemento significativo para el ingreso mensual de los académicos de la UAM. De los 3079 profesores investigadores de la UAM reportados en el año 2005, 2469 equivalente al 80% obtuvieron alguna beca o estímulo. Este dato es revelador en sí mismo ya que sólo 21.3 % de los académicos estuvieron fuera de los beneficios de este programa de apoyo económico. Las becas y estímulos se distribuyeron de la siguiente manera: una beca o estímulo para el 18.8% de académicos; dos de estos premios para el 18.3%; tres para el 14.9%; cuatro para el 19.8% y cinco para el 28.2%, este último es el porcentaje más alto. En otras palabras, en el año 2005, cerca del 30% de la planta académica estuvo beneficiada con cinco premios económicos.¹¹ En el mismo año, 49% de profesores-investigadores obtuvieron entre cuatro y cinco becas, lo que indica que una parte importante de sus retribuciones económicas provenían de ingresos no contractuales.

Además, los programas de estímulos al trabajo académico de la UAM han estado abiertos para todos los profesores que cumplan con los requisitos establecidos en las convocatorias. Esto es importante ya que como menciona Antón: “La inexistencia de una cuota porcentual fija de académicos susceptibles de obtener los ingresos no contractuales ha evitado, en cierta medida, el desgastante proceso de competencia feroz entre colegas por alcanzar los beneficios de los programas, muy frecuente en otros establecimientos...” (Antón, s/f: 37).

Las becas o estímulos se han convertido en un elemento compensatorio al salario. Por ejemplo, para los académicos titulares “C” actualmente el porcentaje correspondiente a becas y estímulos puede representar hasta un 56% de sus ingresos totales. Sin embargo, como podremos observar más adelante, la opinión sobre estos incentivos no es similar en todos los académicos sino que se pueden encontrar distintas representaciones sociales acerca de las becas y estímulos.

Cabe señalar que una de las exigencias de este programa es que los profesores e investigadores a quienes se les otorgan dichos premios, tienen que estar contratados por tiempo completo¹² e indeterminado y demostrar fehacientemente que realizaron un trabajo excepcional, durante el año anterior a la beca que solicitan. Otra peculiaridad, (común en las IES mexicanas, no sólo en la UAM), es que los pagos por productividad se realizan al margen de los sueldos, es decir, los incentivos no forman parte del salario base de los docentes por lo que pueden suspenderse cuando los académicos dejen de cumplir con las exigencias requeridas. Tampoco forman parte de la nómina de jubilación de los profesores, ni se incluyen en prestaciones como vacaciones o aguinaldos.

¹⁰ No obstante las actividades consideradas en el rubro docencia tienen un tope máximo (1050 puntos).

¹¹ Cifra similar al porcentaje de personal académico dentro del Sistema Nacional de Investigadores.

¹² Como dijimos antes, con la excepción de la beca a la docencia, la cual puede ser solicitada por los profesores de medio tiempo.

La estrategia metodológica y los instrumentos

En el estudio y análisis de las representaciones sociales es fundamental considerar su naturaleza discursiva ya que éstas son generadas en el proceso de comunicación y luego son expresadas a través del lenguaje. La actividad discursiva es, sin duda, la expresión más compleja a la que pueden dar lugar las representaciones sociales ya que no existe un discurso donde la dimensión argumentativa no esté presente, al menos en algún grado (Grize, *et al.* 1987). Por ende la metodología elegida para nuestra investigación está centrada en la dimensión argumentativa de esta actividad.

Cuando se trabaja con instrumentos que buscan respuestas informativas, el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras. En otras palabras, el sujeto elabora un micro universo complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía y frente al cual la pregunta hecha aparece como un simple detonador.

Para el acopio de la información hemos utilizado dos tipos de instrumentos. Un cuestionario que se aplicó a 100 profesores de las tres Divisiones que tiene la Unidad Xochimilco (Ciencias y Artes del Diseño, Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias Biológicas y de la Salud) con preguntas de asociación libre. Tomando en cuenta que las representaciones sociales son a la vez un proceso y un contenido de conocimiento, un primer nivel de indagación es el de la evocación espontánea y la selección de elementos significativos producidos por un *ítem* que sirve de estímulo. El carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de dicha producción permiten acceder, mucho más fácil y rápidamente que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término u objeto estudiado. Por eso en el cuestionario se solicitó a los profesores que escribieran las palabras que les venían a la mente cuando escuchaban las siguientes frases

inductoras: *beca a la docencia, beca a la permanencia y estímulo a la docencia e investigación.*

El otro instrumento utilizado fue un correo electrónico que se envió a distintos profesores de las tres Divisiones de Xochimilco: 24 en total. En él se les solicitó que expresaran lo que para ellos significaba la evaluación académica a partir de sus vivencias.¹³ Es importante mencionar que se les solicitó expresar sus opiniones y experiencias sobre la evaluación de su práctica docente y sus labores de investigación en un momento cuando corría el rumor de que la institución podría reducir los estímulos económicos.

Los correos electrónicos fueron analizados mediante un análisis argumentativo. Se detectaron aquellos tópicos y subtópicos más frecuentes en el discurso producido por los informantes. Después, se obtuvo una lista de los temas más reiterados y se identificaron los argumentos a partir de los cuales se construyeron dichos tópicos. Al final de este artículo incluimos algunos testimonios que muestran las vivencias expresadas por los profesores con respecto a estas becas; argumentos que en muchos casos confirman la información recopilada por medio de los cuestionarios.¹⁴

Algunos resultados del estudio

A continuación presentamos un avance del análisis realizado de la información obtenida por medio del cuestionario antes mencionado. Primeramente las palabras que fueron más frecuentemente evocadas, fueron organizadas en bloques semánticos, es decir, se agruparon conforme a equivalencias y jerarquías. Las respuestas se analizaron con la intención de realizar la jerarquización de los

¹³ Se les formularon las siguientes preguntas guía: ¿Qué es para ti la evaluación académica (beca la docencia, beca a la permanencia, estímulo a la docencia e investigación)? ¿Qué tipo de experiencias has tenido que vivir cuando has solicitado alguna de estas becas? ¿Estás de acuerdo con que se te evalúe? Agrega lo que consideres conveniente y que nos quieras comunicar.

¹⁴ Como un segundo y último momento en esta fase de obtención de un discurso argumentado, se tiene planeado llevar a cabo entrevistas a profundidad a un grupo de profesores identificados como informantes clave.

contenidos para ubicar el campo representacional (Grize, *et. al.*, 1987).

Iniciamos con la beca de reconocimiento a la carrera docente ya que es la beca que un mayor porcentaje de profesores obtiene¹⁵ y porque nos interesa en particular conocer lo que los profesores piensan y opinan sobre la evaluación que realizan tanto la institución como los alumnos en torno a su práctica docente. Además ésta servirá como punto de referencia para comparar y contrastar las opiniones respecto a cada una de las becas.

Beca docencia

Conjunto de palabras	Porcentaje
<i>Salario</i> : dinero, sueldo, compensación, complemento	27:35%
<i>Evaluación</i> : alumnos, preparación, clases.	19.65%
<i>Trabajo</i> : compromiso, actualización.	15.383%
<i>Consecuencias negativas</i> : simulación, estrés, menor calidad educativa.	12.56%
<i>Consecuencias positivas</i> : excelencia, reconocimiento, actualización.	7.69%

En el caso de la *beca al reconocimiento de la carrera docente* las palabras fueron ubicadas en cinco bloques de respuestas. Todos se designaron a través de una categoría general que integró distintas palabras con significados similares. En esta beca el bloque *salario* es el que más menciones obtuvo (27:35), esto se explica porque, como ya mencionamos, dicha beca la obtienen la mayoría de los profesores y representa para ellos un significativo ingreso extra dado que la evaluación nace en un contexto de deterioro salarial de los académicos. El hecho de que para conseguirla los docentes tengan que ser evaluados por sus alumnos puede ayudar a entender la presencia del bloque *evaluación* (19.65%) el cual obtuvo el segundo lugar con palabras como: alumnos, preparación de clases. En tercer lugar aparece el bloque *trabajo* (15.38%), que aglutina expresiones referentes

¹⁵ En el caso de la Unidad Xochimilco en 2005 la Rectoría reportó que 77.16% obtuvieron la Beca a la carrea docente.

al compromiso que significa dar clases y al nivel de actualización profesional y pedagógica que requiere el profesor para enseñar. También llama la atención el hecho de que aparezcan ciertas *consecuencias* tanto *negativas* (12.56%) como *positivas* (7.69%). Las consecuencias negativas expresan algunas de las preocupaciones de los académicos: la menor calidad educativa, el estrés que provoca el ser evaluado y la “simulación”. Por otro lado las consecuencias positivas engloban conceptos de excelencia, reconocimiento, actualización. El hecho de que estas últimas se enuncien implica que los profesores reconocen ciertos aspectos positivos de la implementación de esta beca.

En relación con la *beca a la permanencia*, que es la otra beca que un gran número de profesores obtiene, se identificaron cuatro bloques.

Beca a la permanencia

Conjunto de palabras	Porcentaje
<i>Productividad</i> : esfuerzo, aportes, reconocimiento, investigación, publicaciones.	27.09%
<i>Salario</i> : dinero, sueldo, compensación, complemento.	25.49 %
<i>Burocracia</i> : trámites, evaluación, papeles, dificultad.	13.55%
<i>Consecuencias</i> : agobio, puntitis, estrés, incertidumbre.	12.69%

El bloque de mayor recurrencia fue el que representó la categoría de *productividad* (27.35%), concepto que los profesores asociaron con los requerimientos necesarios a través de los cuales son evaluados para poder obtener este incentivo: tener una producción académica importante, realizar aportes al campo de su investigación, hacer un gran esfuerzo para obtener esta beca, lograr el reconocimiento de la comunidad. El segundo en importancia está relacionado con el *salario* (25.49%), cuestión interesante ya que como dijimos las becas y estímulos representan un complemento extra al salario base de los profesores. Los dos últimos bloques: *burocracia* (13.55%) y *consecuen-*

cias (12.69%), indican que las RS de los profesores respecto a lo que implica ganar esta beca tienen que ver con requerimientos burocráticos, entre otros: *trámites* término que implica llenar formatos, *papeles* que se refiere a obtener y organizar papeles de todas las actividades que se realizan, la *evaluación* a la que se tienen que someter y la *dificultad* de poder pasar dicha evaluación.

En la siguiente tabla correspondiente a la obtención del *Estímulo a la docencia e investigación*, llama la atención que el *reconocimiento del trabajo y la productividad* tenga un porcentaje muy alto de asociaciones (42.87%).

Estímulo a la docencia e investigación

<i>Conjunto de palabras</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Productividad</i> : trabajo, investigación, calidad publicaciones, productividad.	42.87%
<i>Salario</i> : dinero, sueldo, compensación, complemento.	23.22%
<i>Consecuencias</i> : agobio, puntitis, estrés, incertidumbre.	19.66 %
<i>Burocracia</i> : trámites, puntos, evaluación, esfuerzo, papeles.	11.62%

Si bien el bloque de *salario* está presente con un porcentaje considerable (23.22%), los datos dejan ver que el peso de esta beca está en la evaluación de la productividad. Tal vez esto se explique en función de que el estímulo no es obtenido por la mayoría de los profesores, precisamente porque para lograrlo se necesita un nivel de productividad muy alto, aproximadamente sólo un 39.58% de los profesores lo consiguen. Es notorio que el bloque relacionado con *consecuencias* tenga un rango alto de asociaciones (19.66 %); esto tiene que ver con el hecho de que las exigencias para obtener este premio sean altas ya que sólo se toman en cuenta las actividades de docencia e investigación que son realizadas dentro de la UAM. Además es importante notar que en este rubro (*consecuencias*) al igual que en el de *burocracia*, aparecen casi las mismas palabras que en el cuadro anterior: trámites, papeles, formatos y como consecuencias:

estrés, agobio, incertidumbre, pero no se enuncia ninguna expresión que implique una consecuencia positiva, es decir, que ayude a mejorar su calidad académica.

Un segundo componente del cuestionario fue la construcción de un esquema de relaciones que elaboraron los profesores. Se les solicitó que organizaran una serie de palabras en bloques y que una vez organizadas le dieran un título a cada uno. Las palabras utilizadas no fueron seleccionadas al azar.¹⁶ A partir del análisis de este rubro del cuestionario se puede pasar de la dimensión puramente objetiva de los significados de las palabras y avanzar en la exploración de las representaciones. Este tipo de *ítems* nos informan sobre los sistemas de asociación, así como las redes de significación en las que esos elementos son puestos en evidencia por las preguntas de evocación (Grize, *et al.* 1987). Esta red puede revelar los fragmentos de razonamiento y las argumentaciones potenciales.

Este tipo de método de acopio ha sido utilizado para detectar el sistema de relaciones que cada persona establece entre los *ítems* lexicales para de ahí poder obtener una gráfica donde se vean más claramente tanto los *ítems* más frecuentemente utilizados como los bloques semánticos a los que son asociados. Para ilustrar el tipo de análisis realizado retomamos un ejemplo. En la primera columna se inscribe la palabra que fue más utilizada para darle un título al bloque, en la segunda los títulos de los bloques y en la tercera, las palabras más empleadas en cada bloque.

La palabra más utilizada para rotular este bloque fue academia, con sus respectivos significados: tanto en sentido positivo como negativo. Así aparecen varios títulos que tienen que ver con una consecuencia negativa del programa de becas: "El deterioro académico de la universidad" que implica castigos económicos, burocratización, deshumanización, etc. Todo ello, se puede sintetizar

¹⁶ Éstas, fueron obtenidas tanto de un instrumento piloto que se aplicó así como de los correos electrónicos que algunos de los profesores nos enviaron.

<i>Concepto</i>	<i>Título de los bloques</i>	<i>Palabras en bloques</i>	
ACADEMIA 21 menciones	- Carencias académicas y administrativas	Calidad	6
	- Condición académica actual	Deterioro académico	6
	- Costos sociales, humanos y académicos desventajas	Castigos económicos	5
	- Crisis académicas personal	Mejoramiento académico	5
	- Deterioro académico	Burocratización	4
	- Evaluación académica	Valoración Docente	4
	- Factores que deterioran la calidad académica	Compromiso institucional	3
	- La academia que me gustaría	Deshumanización	3
	- La preparación de los académicos conlleva un beneficio económico y personal	Estrés	3
	- La vida académica, triste realidad	Angustia	2
	- Las políticas académicas y laborales en la UAM	Competitividad	2
	- Mejoramiento académico	Esfuerzo adicional	2
	- Objetivos y condiciones académicas loables	Reconocimiento	2
	- Política académica neoliberal	Simulación	2
	- Trabajo académico	Trabajo Colectivo	2
	- Trabajo académico ideal	Trámites	2
		Beneficios económicos	1
		Diferenciación	1
		Exclusividad	1
		Productividad	1

en el título sugerido por uno de los informantes: “La vida académica, triste realidad”. También existe una visión idealizada de la academia que se puede identificar en títulos como: “La academia que me gustaría,” “Trabajo académico ideal”. No es posible profundizar aquí sobre el análisis de estos esquemas de relaciones pero lo que sí podemos señalar es que estos aportan información que puede ser cruzada con los datos obtenidos por el otro instrumento utilizado: los correos electrónicos (y más tarde por la información que arrojan las entrevistas a profundidad planeadas para el final del trabajo de campo) para así poder triangular la información e identificar más nítidamente las representaciones.

Consideraciones finales

Para apoyar algunas de las cuestiones que los cuadros presentados dejan ver, retomamos aquí ciertos argumentos que los profesores incluyeron en los correos electrónicos y que hemos analizado desde el punto de vista argumentativo.

En los cuadros presentados resalta el hecho de que la categoría *salario* y todas sus palabras afines, así como la de *consecuencias* sean las dos que siempre aparecen en la evocación de los tres tipos de incentivos. Si bien en diferente orden, dependiendo de la naturaleza de la beca, estos dos rubros aparecen con un porcentaje significativo. Por ello presentamos a continuación algunos de los argumentos que los profesores expresaron en torno lo que éstas representan para ellos en términos de *salario* y a las *consecuencias* que están han tenido en la docencia.

En relación al *salario*, que como se mostró en los cuadros constituye una dimensión importante de su representación los informantes argumentan “Para mí, la experiencia de las becas y estímulos ha significado la oportunidad de *tener un buen sueldo* y sentir que mi vocación docente no se queda nomás en ser seguidor de la madre ‘Teresa de Calcuta’...” , “La beca a la docencia es *la retribución* que la sociedad me hace por un trabajo que exige mucho en el nivel intelectual, emocional y de responsabilidad social. Sobre todo esta última, me parece que no ha sido suficientemente valorada

por el gobierno y las instituciones de educación en su conjunto, es mucha nuestra responsabilidad, y *merecemos ser retribuidos...*”. Sin embargo, a la vez que reconocen que las becas han sido benéficas en términos económicos, también expresan su opinión sobre las expectativas de mejoramiento académico no cumplidas: “La beca de docencia me parece que por la forma en que fue concebida, significó *un aumento “general” de salarios* (que era necesario), pero *no* creo que haya contribuido a *mejorar la docencia* en la universidad, los instrumentos de evaluación de la docencia para mí no son los adecuados. Por sus características se evalúa la popularidad y no el desempeño docente”; “En la práctica las becas y estímulos han servido para aumentar el salario y para *fomentar la mentira y la hipocresía*: de parte de los profesores y de la institución...”.

En relación directa con las *consecuencias* para la *práctica docente* los profesores comentan que la evaluación no ha permitido mejorar significativamente la calidad del trabajo de profesores e investigadores, sino que ha favorecido en muchos casos la elaboración de artículos y diversos productos de trabajo al vapor con el objeto de tener una amplia productividad académica: “En términos de las becas considero que éstas han impulsado el que los profes se hagan a la idea de la puntitis y hayan dejado de producir cosas interesantes...”. En otros casos, expresan que el programa de incentivos ha fomentado ciertas simulaciones en las actividades cotidianas de los universitarios para poder obtener puntos y conseguir becas y estímulos: “Por el lado institucional las becas y estímulos favorecen una *competencia malsana* por los puntos lo que permite el despliegue de la estrechez mental, la mezquindad y la incultura...”; “La *docencia ha sido deformada* por la necesidad de una valoración buena de los alumnos, que no depende necesariamente de la calidad académica de los docentes y sí ha dado lugar a deformaciones importantes entre profesores y alumnos...”. También argumentan los académicos que estos incentivos no han impulsado el trabajo colectivo, más bien ha provocado el aislamiento y la polarización de los académicos: “El valor del trabajo se ha trasladado, en muchos casos, a la habilidad

para cumplir con los requisitos que las becas te piden, desde luego con honrosas excepciones...”.

Estos testimonios sirven para apoyar lo que, a nivel de las asociaciones, está presente en la imagen que tienen los profesores del programa de estímulos: que los premios representan un ingreso fundamental para los profesores (salario), que la productividad es uno de los requisitos básicos para obtenerlos, que el programa tiene consecuencias negativas el (estrés, la simulación, la incertidumbre) y que tienen que pasar por una serie de trámites que implican una burocratización de la vida académica.

Si bien los argumentos antes citados coinciden con la información obtenida por medio de los cuestionarios, existen otros temas que aparecen en los correos que no fueron exteriorizados en las respuestas del cuestionario pero que les preocupan mucho. Este es el caso del tema de la jubilación.: “Lo que me parece desolador es que si a partir de las becas podríamos decir que estamos recibiendo el pago justo a nuestro trabajo, a la hora de la jubilación lo más que vamos a recibir es el 30% de nuestro salario actual, tal vez por ello ciertos profesores, aunque están mal de salud y cansados no se han jubilado”.

Finalmente queremos resaltar la importancia de este tipo de acercamiento al tema de la evaluación ya que, como hemos tratado de mostrar, permite identificar las ideas, el sistema de valores y las prácticas asociadas a este fenómeno que es de gran trascendencia para la vida cotidiana de las instituciones académicas.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México: ANUIES.
- Arbesú, María Isabel (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México: UAM, Plaza y Valdés.

- Arbesú, María Isabel y Piña, Juan Manuel (2004). "La evaluación desde la visión de los alumnos: una experiencia interpretativa", *III Coloquio Internacional La Evaluación de la docencia en el nivel universitario*, México: CESU-UNAM (publicación electrónica: http://www.cesu.unam.mx/eval_docencia).
- Arbesú, María Isabel; Canales, Alejandro; Crispín, María Luisa; Cruz, Isabel; Figueroa, Alma E.; Gilio, María del Carmen (2004). "Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior". En Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Coordinadores), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, Ciudad de México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- Arbesú, María Isabel; Piña, Juan Manuel; Gutiérrez, Silvia (2006). "Las representaciones sociales de los profesores de la UAM-X y las becas a la productividad académica", *XIII Seminario Taller. Evaluación de la docencia y competencias docentes*, México: CESU-UNAM (publicación electrónica: http://www.cesu.unam.mx/eval_docencia).
- Avilés, Karina (2006). "El Sistema de educación superior, dominado por escuelas patito", diario *La Jornada*, México, 25 de abril de 2006, p. 37.
- Comas Rodríguez, O. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos El caso de la UAM*. México: ANUIES.
- Cruz, Isabel y Elizalde, Leticia (2004), El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia, en Mario Rueda (Coord.) (2004), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad: experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México: ANUIES/UABJO.
- Díaz Barriga, Ángel (1998), "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM". En: Díaz Barriga, A. y Pacheco, T. (Coordinadores), *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*: México: UNAM-CESU, Pensamiento universitario, 86, p. 37-52.
- Figueroa, Alma (2000) *El conocimiento práctico del profesor. Un estudio en Educación Superior*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Gil Antón, Manuel (Coordinador), Casillas, Miguel Ángel, Fernández, Margarita, et al. *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*. México: UAM, s/f.
- Grize, Jean-Blaise; Verges, Pierre; Silem, A. (1987), *Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*. Francia: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Ibáñez, Tomás (1994). "Representaciones sociales, teoría y método", en *Psicología social constructivista*, Colección Fin de Milenio, México: Universidad de Guadalajara, p. 155-216.
- Izquierdo, Miguel Ángel (2000). *Sobrevivir a los estímulos académicos, estrategias y conflictos*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jodelet, Denise (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, p. 469-494.
- Jodelet, Denise (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion". En: Jodelet, et al. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Luna, Edna (2002). *La participación de los docentes y los estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: UABC, Plaza y Valdés.
- Loredo, Javier (Coordinador) (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Monroy, Miguel (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría en psicología educativa, Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Moscovici, Serge, (1979 [1961]), *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Romero Rodríguez, Leticia (2005), *Profesionalización de la docencia universitaria: transformaciones y crisis*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Plaza y Valdés.
- Rueda, Mario (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, Colección Pensamiento Universitario. México: IISUE-UNAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2005). *Informe del Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana. Anuario Estadístico*, consultado en: <http://www.transparencia.uam.mx/iforganos/anuarios/anuario2005/>