

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

**Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas
Públicas y Formación Docente**



Tesis de Doctorado

**EL GERENCIALISMO ACADÉMICO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD ACADÉMICA EN DOCENTES
UNIVERSITARIOS**

Tesista

Emilio Gabriel Esbeih Castellanos

Asesor de Tesis

Dr. German Moncada

Tegucigalpa Honduras, noviembre 2020

**EL GERENCIALISMO ACADÉMICO Y SUS
IMPLICACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE
IDENTIDAD ACADÉMICA EN DOCENTES
UNIVERSITARIOS**

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

**Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas
Públicas y Formación Docente**



Tesis de Doctorado

**EL GERENCIALISMO ACADÉMICO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD ACADÉMICA EN DOCENTES
UNIVERSITARIOS**

Tesista

Emilio Gabriel Esbeih Castellanos

Asesor de Tesis

Dr. German Moncada

Tegucigalpa Honduras, noviembre 2020

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVIN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSE WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

TERNA EXAMINADORA

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de doctor(a) en Educación, Políticas Públicas y Formación Docente.

Tegucigalpa Honduras, ____ de _____ del ____

Grado académico, nombres y apellidos completos

Examinador(a)

Grado académico, nombres y apellidos completos

Examinador(a)

Grado académico, nombres y apellidos completos

Examinador(a) presidente(a)

Nombres y apellidos completos

Tesista

DEDICATORIA

A mi familia, por todo el cariño y apoyo moral que me brindó en estos momentos tan difíciles durante este trayecto de mi vida.

A mis hijas Francis Gabriela, Karina Nicolle y Andrea Michelle, quienes son sin duda un punto de referencia tanto en el presente como en el futuro y la razón de cada esfuerzo que realizo en mi vida profesional.

A todos ellos, que tuvieron que soportar mi ausencia cada fin de semana y que me apoyaron en este caminar que hoy culmino con este proyecto de investigación doctoral.

AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso por brindarme la sabiduría, la paciencia y el esfuerzo necesario para llegar a esta etapa de mi vida y poder culminar una meta más.

A mi Familia y Amigos por todo el cariño, apoyo moral que me brindaron en estos momentos tan difíciles durante este trayecto de mi vida.

A mis Catedráticos por haberme transmitido el conocimiento necesario para poder culminar mis anhelos de superación.

A mi Asesor de Tesis el Dr. Germán Moncada por la invaluable asesoría brindada en el proceso de elaboración de mi investigación doctoral.

A todas las personas que de alguna u otra manera contribuyeron con la culminación de este proyecto.

RESUMEN

La presente investigación constituye un estudio de metodología mixta que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Ciencias Forestales y tuvo como objetivo analizar las implicaciones que tiene el nuevo gerencialismo en la identidad académica de los docentes a partir de las funciones de la universidad. Se contó con una muestra de 30 docentes, 15 de ellos que realizan labores de docencia y tienen cargo administrativo y 15 que se dedican exclusivamente a la docencia; 21 de ellos hombres y nueve mujeres.

Para lograr los objetivos, el componente cuantitativo se realizó por medio de la construcción de una escala tipo Likert que permitió medir la valorización de los docentes sobre las funciones de docencia, investigación y vinculación; los niveles de gerencialismo académico que muestran los docentes; y aspectos como la libertad académica, la priorización y cambio de roles. Para el componente cualitativo, el estudio incluyó una entrevista semiestructurada a profundidad que permitió ahondar sobre los constructos de identidad y gerencialismo académico.

Los resultados evidenciaron altos niveles de gerencialismo académico en aquellos docentes que poseen un cargo administrativo; al hacer el análisis estadístico se concluyó la presencia de estas diferencias a un $p\text{-valor}$ de $0.000 < \alpha = 0.05$. Además, se encontraron correlaciones negativas entre las valorizaciones que los docentes hacen sobre las funciones de la universidad y los diferentes indicadores del gerencialismo académico.

A nivel cualitativo, se identificó la categoría de identidad académica, compuesta por la noción de académicos como investigadores y académicos como docentes, así como el cisma de las identidades académicas con identidades de académicos gestionados, gerentes académicos y docentes multifuncionales; a nivel del gerencialismo se evidenciaron los diversos indicadores del gerencialismo, y la implicancia que presentan los mismos sobre la vida académica; y a nivel de las funciones de la universidad, se confirman las funciones tradicionales de docencia, investigación y vinculación, y las funciones emergentes de solución de

problemáticas sociales y gestión. Dichas categorías se encuentran interrelacionadas, confirmándose la configuración de las identidades en torno a las funciones de la institución, y la influencia del gerencialismo sobre la noción de la universidad y la construcción de las identidades.

Se concluye que la valorización que hacen los docentes que tienen un cargo administrativo sobre las funciones de la universidad, se ve afectada de forma negativa por la presencia de altos niveles de gerencialismo, es decir, a mayores niveles de gerencialismo se observa una desvalorización de las funciones principales de la universidad.

Asimismo, se concluye que el gerencialismo académico influye en la conceptualización de las funciones de docencia, supone consecuencias a nivel de producción científica, y conlleva cismas identitarios que polarizan a los docentes con cargos administrativos que encuentran congruencia entre sus valores y los del gerencialismo, con aquellos que se resisten a la ruptura de los valores tradicionales de la academia.

ABSTRACT

This research constitutes a mixed methodology study that was carried out at the National University of Forestry Sciences and aimed to analyze the implications of the new managerialism in the academic identity of teachers based on the functions of the university. There was a sample of 30 teachers, 15 of them who carry out teaching work and have an administrative position and 15 who are dedicated exclusively to teaching; 21 of them men and 9 of them women.

To achieve the objectives, the quantitative component was carried out by means of the construction of a Likert-type scale that made it possible to measure the value of teachers on the functions of teaching, research and linkage; the levels of academic managerialism shown by teachers; and aspects such as academic freedom, prioritization and change of roles. For the qualitative component, the study included an in-depth semi-structured interview that allowed us to delve into the constructs of identity and academic managerialism.

The results showed high levels of academic managerialism in those teachers who have an administrative position; When doing the statistical analysis, the presence of these differences was concluded at a p-value of $0.000 < \alpha = 0.05$. In addition, negative correlations were found between the evaluations that teachers make of the functions of the university and the different indicators of academic managerialism.

At a qualitative level, the category of academic identity was identified, composed of the notion of academics as researchers and academics as teachers, as well as the schism of academic identities with identities of managed academics, academic managers and multifunctional teachers; At the level of managerialism, the various indicators of managerialism were evidenced, and the implication that they present on academic life; and at the level of university functions, the traditional functions of teaching, research and outreach, and the emerging functions of solving social problems and management are confirmed. These categories were found to be interrelated, confirming the configuration of identities around the

functions of the institution, and the influence of managerialism on the notion of the university and the construction of identities.

It is concluded that the valuation made by teachers who have an administrative position on the functions of the university is negatively affected by the presence of high levels of managerialism, that is, at higher levels of managerialism, a devaluation of the main functions of the university is observed. Likewise, it is concluded that academic managerialism influences the conceptualization of teaching functions, implies consequences at the level of scientific production, and entails identity schisms that polarize teachers with administrative positions that find congruence between their values and those of managerialism, with those who resist breaking the traditional values of the academy.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Índice General	Página
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
RESUMEN.....	viii
ÍNDICE DE CONTENIDO	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvii
ÍNDICE DE TABLAS O CUADROS.....	xviii
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I.....	3
MARCO METODOLÓGICO	3
CAPÍTULO I.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	4
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	5
1.3. OBJETIVOS.....	6
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	6
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN	7
1.4.1. GESTIÓN POR RESULTADOS EN EL GOBIERNO HONDUREÑO ..	7
1.4.2. CONTEXTO DE LA UNACIFOR.....	9

1.5 JUSTIFICACIÓN.....	16
CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	18
2.1. ENFOQUE	18
2.2. TIPO DE DISEÑO	18
2.3. HIPÓTESIS.....	20
2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	20
2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	21
2.5.1. INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS	21
2.5.2. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS	23
2.6. ANÁLISIS DE DATOS.....	24
2.6.1. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS.....	24
2.6.2. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	26
PARTE II.....	30
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	30
CAPÍTULO 1.- CONCEPTO DE UNIVERSIDAD	31
1.1. FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD	33
1.1.1. DOCENCIA	37
1.1.2. INVESTIGACIÓN	38
1.1.3. EXTENSIÓN (VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD)	42
CAPÍTULO 2.- IDENTIDAD	47

2.1. TEORÍA DE LA IDENTIDAD SOCIAL	47
2.2. DEFINICIÓN DE IDENTIDAD ACADÉMICA	49
2.3. TRIBUS Y TERRITORIOS ACADÉMICOS	54
2.4. IDENTIDAD ACADÉMICA COMO PROFESOR Y COMO INVESTIGADOR.....	55
2.5. CRISIS EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL	56
2.5.1. PROFESIÓN DIVIDIDA.....	57
2.5.2. MÚLTIPLES FUNCIONES.....	57
2.5.3. NUEVO PROLETARIADO	58
CAPÍTULO 3.- GERENCIALISMO ACADÉMICO	60
3.1. DEFINICIÓN DE NUEVO GERENCIALISMO	60
3.2. GERENCIALISMO EN LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	62
3.3. IDENTIDADES ACADÉMICAS EN EL CONTEXTO DEL NUEVO GERENCIALISMO	64
CAPÍTULO 4.- ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	66
PARTE III.....	80
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	80
CAPÍTULO 1.- RESULTADOS	81
1.1. IDENTIDAD ACADÉMICA	81
1.1.1. CISMAS DE IDENTIDAD ACADÉMICA.....	84

1.1.2. COMPARACIÓN DE LA IDENTIDAD ACADÉMICA ENTRE DOCENTES CON CARGO ADMINISTRATIVO Y DOCENTES SIN CARGO ADMINISTRATIVO.....	86
1.2. GERENCIALISMO ACADÉMICO.....	90
1.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL GERENCIALISMO ACADÉMICO	90
1.2.2. IMPLICANCIAS DEL GERENCIALISMO.....	95
1.2.3. COMPARACIÓN DEL GERENCIALISMO	96
1.2.4. COMPARACIÓN DE CARACTERÍSTICAS DEL GERENCIALISMO	99
1.2.5. COMPARACIÓN DE IMPLICANCIAS DEL GERENCIALISMO	100
1.3. FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD	101
1.3.1. COMPARACIÓN DE FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD	107
1.4. RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD Y GERENCIALISMO (OE4)	110
1.5. RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD ACADÉMICA Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD	113
1.6. RELACIÓN ENTRE GERENCIALISMO ACADÉMICO Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD	115
1.7. COMPARACIÓN EN LAS FUNCIONES Y POSEER O NO CARGA ADMINISTRATIVA.....	121
1.8. COMPARACIÓN DEL GERENCIALISMO ACADÉMICO Y POSEER O NO CARGA ADMINISTRATIVA.....	123
CAPÍTULO 2.- CONVERGENCIA DE LOS RESULTADOS.....	125
2.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	131

PARTE IV.	140
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	140
5.1. CONCLUSIONES.....	141
5.2. RECOMENDACIONES	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	174
ANEXO 1.....	175
ANEXO 2.....	180
ANEXO 3.....	182
ANEXO 4.....	186
ANEXO 5.....	188

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°	Página
Figura 1. Red semántica de la categoría Identidad académica	83
Figura 2. Red semántica de la categoría Gerencialismo académico.....	92
Figura 3. Red semántica de la categoría funciones de la universidad.....	103
Figura 4. Red semántica de las categorías Identidad académica y Gerencialismo académico	111
Figura 5. Red semántica de las categorías Identidad académica y Funciones de la universidad.....	114
Figura 6. Red semántica de las categorías Gerencialismo académico y Funciones de la universidad	117
Figura 7. Red semántica general	118
Figura 8. Comportamiento de los indicadores del gerencialismo y poseer o no un cargo administrativo	125

ÍNDICE DE TABLAS O CUADROS

Tabla N°	Página
Tabla 1. Resumen de la muestra utilizada.....	21
Tabla 2. Operacionalización de variables cuantitativas	21
Tabla 3. Pruebas de confiabilidad Alpha de Cronbach de las escalas	22
Tabla 4. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk.....	25
Tabla 5. Estadísticos no paramétricos utilizados.....	26
Tabla 6. Matriz de categorización	27
Tabla 7. Frecuencias Relativas de la Identidad Académica	87
Tabla 8. Medianas de libertad académica por cargo administrativo	90
Tabla 9. Descriptivos de indicadores de gerencialismo	94
Tabla 10. Frecuencias Relativas del Gerencialismo	97
Tabla 11. Comparación de niveles de gerencialismo académico entre docentes y administrativos	100
Tabla 12. Medianas: Roles y priorización a partir de poseer o no un cargo administrativo	101
Tabla 13. Descriptivos de las funciones de la universidad.....	106
Tabla 14. Frecuencia Relativa de las Funciones de la Universidad	108
Tabla 15. Medianas de las funciones de la universidad y cargo administrativo	110

Tabla 16. Relación entre las funciones de la universidad y los indicadores del gerencialismo.....	119
Tabla 17. Correlaciones entre las funciones de la universidad y el gerencialismo.....	121
Tabla 18. Hipótesis de funciones de la universidad y cargo administrativo	122
Tabla 19. U Mann-Whitney: Funciones de la universidad y poseer o no un cargo administrativo.....	122
Tabla 20. Prueba de Mann-Whitney: Indicadores de gerencialismo por cargo administrativo	124

INTRODUCCIÓN

El gerencialismo académico, es decir, la imposición de técnicas administrativas tradicionalmente asociadas con negocios y empresas con fines de lucro en instituciones de carácter público, ha cambiado los aspectos del trabajo académico y la identidad en torno a una imagen idealizada de eficiencia corporativa, una cultura gerencial fuerte, espíritu empresarial e ideales de lucro (Winter, 2005; Chandler, Barry y Clark, 2002; Deem, Hillyard y Reed, 2008).

Existe una creciente literatura que se centra en las identidades y experiencias de los académicos en educación superior (Barnett y Di Napoli 2008; Nixon, 2001), y han sugerido claramente que las universidades son organizaciones complejas y dispares donde coexisten diferentes construcciones de identidades académicas (Harris, 2005).

En el marco de esa complejidad, este estudio busca comprender cómo se experimenta la identidad académica de los profesores en el contexto del nuevo gerencialismo académico. Se entiende la identidad academia como una construcción dinámica, ya que la identidad individual emerge de un contexto personal, étnico y nacional, pero también se construye socialmente con el tiempo (Billot, 2010), esta mirada puede contribuir a la discusión científica de la literatura que aborda la diversidad de identidad académica en los docentes en época de creciente mercantilización de la educación superior y, más específicamente, ayuda a comprender cómo la identidad académica de los docentes está evolucionando.

A partir de las políticas públicas para la profesionalización de los docentes, el concepto cobra relevancia, debido a que la identidad académica de los docentes de educación superior está cambiando producto de la introducción y el uso de nuevas prácticas de gestión en la educación superior, en este orden de ideas, se observa que cada vez más, se pide a los profesores que asuman tareas que serían consideradas fuera de las funciones tradicionales de enseñanza, investigación y servicio (Henkel 2005; Clegg, 2008; Clarke et al., 2014).

Con la finalidad de evidenciar los resultados obtenidos en la investigación se ha preparado un documento académico que consta de cuatro partes; en la primera se desarrollan los aspectos metodológicos, por un lado, plantea el problema de investigación, sus objetivos y justificación y por otro, se describen los elementos propios de la metodología utilizada para el abordaje del problema. En la segunda parte se exponen las diferentes corrientes teóricas alineadas a cada una de los constructos que son objeto de estudio; la identidad académica, el gerencialismo académico y las funciones de la universidad. En la cuarta parte se presenta los resultados y la discusión de los mismos, finalmente en la última parte se describen las conclusiones y recomendaciones.

PARTE I

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO I.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Este capítulo muestra el enunciado y formulación del planteamiento del problema, los objetivos, la importancia del estudio, la justificación y las preguntas de investigación.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las universidades tienen un rol fundamental en la sociedad y, dentro de estas instituciones, la identidad académica está evolucionando continuamente debido a exigencias tanto institucionales como sociales. Estas exigencias son de carácter variado y están conduciendo a un replanteamiento de la identidad académica desde la visión tradicional de un académico como investigador o educador, a una identidad que es fluida y evoluciona a medida que surgen nuevos roles, disciplinas y formas de trabajo. Existen múltiples motivos por los cuales estas identidades reformadas están emergiendo, entre otros, debido al impacto del nuevo gerencialismo en las formas de trabajar y el impacto de la globalización, el paso a la universalidad estudiantil y la difuminación de roles dentro del sector universitario (Drennan, Clarke, Hyde, y Politis, 2017).

Es así como Henkel, (2005) plantea que, durante las últimas tres décadas, la literatura ha comenzado a explorar el concepto de identidad académica. Sin embargo, sigue siendo subestimado, especialmente a la luz de la tendencia hacia un nuevo gerencialismo en la academia. De acuerdo con Deem (1998), este nuevo gerencialismo académico se centra en el uso de resultados de desempeño, medidas de eficiencia, centros de costos internos y un enfoque en la competencia externa. El movimiento del sistema universitario hacia un nuevo gerencialismo ha influido en la composición y naturaleza del trabajo de los docentes.

En esa línea, Henkel (2005) señala que existen fuertes presiones sobre las comunidades e instituciones académicas no solo para cambiar sus culturas y estructuras para permitirles administrar el nuevo entorno político, sino también

para revisar sus supuestos sobre los roles, las relaciones y los límites en ese entorno.

Esta nueva configuración de la identidad de los docentes universitarios puede generar tensiones, espacios en disputa y puede resultar en un conflicto de identidad, especialmente para los académicos que inician su carrera. Sin embargo, la naturaleza ahora fluida de la identidad académica refleja la realidad de la vida académica y hasta qué punto el trabajo académico refleja el cambio constante en la sociedad (Clarke et al. 2014).

Bajo estos planteamientos, esta investigación busca estudiar lo siguiente, primero; analizar la inserción del gerencialismo académico y su relación con la identidad académica de los docentes de la UNACIFOR. Segundo, describir la identidad académica de los docentes, las funciones que adscriben a la universidad, y las características del gerencialismo que perciben en la institución. Luego, se propone analizar la relación entre la identidad académica, las funciones de la universidad y el gerencialismo académico. Finalmente, busca comparar estos constructos entre los docentes que poseen cargos administrativos y los docentes que no cuentan con dichos cargos.

Específicamente se cuestiona: ¿Qué implicancias tiene el gerencialismo académico sobre la identidad académica de los docentes?

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio busca respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo se manifiesta la identidad académica de los docentes de la UNACIFOR?
- b) ¿Cómo perciben el gerencialismo académico los docentes de la UNACIFOR?
- c) ¿Qué funciones adscriben a la universidad los docentes de la UNACIFOR?

- d) ¿Cómo se relacionan la identidad académica y el gerencialismo académico en los docentes de la UNACIFOR?
- e) ¿Cómo se relacionan la identidad académica y las funciones de la universidad en los docentes de la UNACIFOR?
- f) ¿Cómo difiere la identidad académica entre los docentes con carga administrativa y los docentes sin carga administrativa de la UNACIFOR?
- g) ¿Cómo difiere la percepción del gerencialismo académico entre los docentes con carga administrativa y los docentes sin carga administrativa de la UNACIFOR?
- h) ¿Cómo difiere la inclinación hacia las funciones de la universidad en los docentes con carga administrativa y los docentes sin carga administrativa de la UNACIFOR?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar el gerencialismo académico y sus implicaciones en la identidad académica en los docentes de la UNACIFOR.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Describir la identidad académica y sus características en los docentes de la UNACIFOR.
- b) Describir el gerencialismo académico en los docentes de la UNACIFOR
- c) Describir la percepción de las funciones de la universidad en los docentes de la UNACIFOR.

- d) Analizar la relación entre la identidad académica y el gerencialismo en los docentes de la UNACIFOR
- e) Analizar la relación entre la identidad académica y la percepción de las funciones de la universidad en los docentes de la UNACIFOR
- f) Analizar la relación entre la inclinación hacia las funciones de la universidad y el gerencialismo académico en los docentes de la UNACIFOR
- g) Comparar la inclinación hacia las funciones de la universidad entre los docentes con carga administrativa con la de los docentes sin carga administrativa de una universidad pública de Honduras
- h) Comparar el gerencialismo académico entre los docentes con carga administrativa con la de los docentes sin carga administrativa de la UNACIFOR.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN

1.4.1. GESTIÓN POR RESULTADOS EN EL GOBIERNO HONDUREÑO

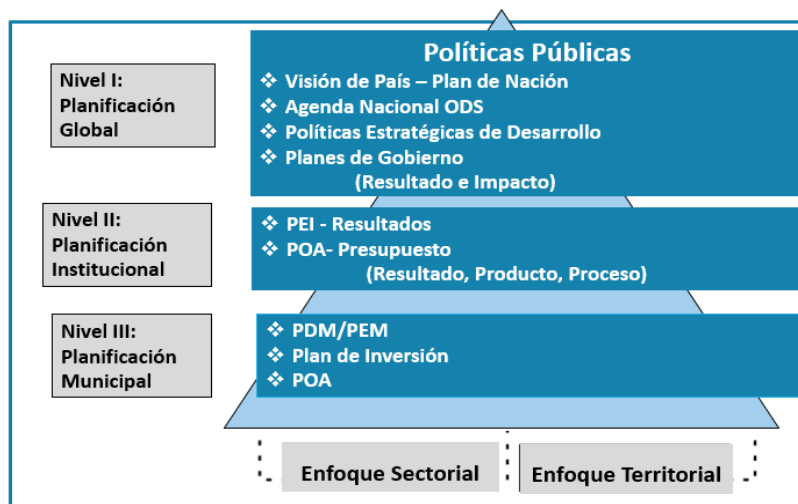
El gobierno de Honduras ha introducido el modelo de gestión por resultados en la administración pública, mediante el establecimiento de cadenas de valor público en donde se declara la planificación con enfoque a resultados que las instituciones deben lograr para un ejercicio fiscal determinado.

En este marco de gestión por resultados existe una instancia de gobierno denominada “Sistema Nacional de Planificación” el cual constituye:

El conjunto de normas, procesos, instrumentos y órganos a través de los cuales se fijan los objetivos, metas y prioridades del desarrollo del país, se diseñan las políticas públicas para alcanzarlos, se orienta su implementación y se evalúa su cumplimiento. (Secretaría de Coordinación general de Gobierno de Honduras, 2020)

El sistema tiene su sustento en varios estamentos legales, decreto Legislativo 286-2010 relacionada con la Ley de Visión de País y Plan de Nación y el decreto Legislativo 266-2013 sobre la Ley para Optimizar la Administración Pública, y más recientemente los decretos Ejecutivos PCM-009-2018 y PCM-025-2018 que tienen como finalidad modificar la estructura y funciones de las Direcciones Presidenciales de la Secretaría de Coordinación General de Gobierno, (SCGG) en donde se crean cinco Gabinetes Sectoriales bajo el liderazgo un Coordinador General Adjunto (SCGG, 2020).

Figura 1. Niveles de planificación del Sistema Nacional de Planificación



Nota. Adaptado de SCGG, 2020.

Este sistema identifica tres niveles de planificación (ver Figura 1). El primero está orientado, por un lado, a realizar una planificación alineado a los intereses internacionales que se traducen en lograr los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) contextualizados a nivel de país y por otro, a establecer una agenda de planificación nacional que incluye la visión de país y los diferentes planes de gobierno.

El segundo nivel se enfoca en la planificación a nivel de las instituciones de gobierno que busca alinear los Planes Estratégicos de cada institución, por un lado, con sus planes operativos anuales y por otro, con la planificación global y los

objetivos estratégicos nacionales. Finalmente, un tercer nivel, que está orientado a regular la planificación de los gobiernos locales.

Las instituciones de educación superior públicas del país se incluyen dentro del segundo nivel de planificación con el fin de ajustar sus planes institucionales a los recursos presupuestarios que se transfieren desde el gobierno central.

Como ya se mencionó, el Estado de Honduras, para su operatividad, está organizado en Gabinetes de desarrollo. Las universidades están insertas dentro del Gabinete de Desarrollo social, lo anterior es evidente en virtud que las disposiciones Generales del presupuesto de ingresos y egresos de la República incluyen las partidas presupuestarias dentro de este sector del país (La Gaceta, 2019).

1.4.2. CONTEXTO DE LA UNACIFOR

1.4.2.1. Breve reseña histórica

La Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR), nace como una respuesta a la necesidad de formación de recursos humanos en el área forestal y con ello empezar a crear las bases para el manejo sostenible de los recursos naturales con que cuenta el país. Se crea con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

A mediados del siglo XX, los estudios reflejaban que Honduras y la región carecían de profesionales y técnicos forestales, así como de programas de investigación forestal aplicada y capacitación, como respuesta a estas necesidades en 1968 se firmó un convenio tripartito entre el Gobierno de Honduras, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la FAO, para crear lo que sería la ESNACIFOR; esto se oficializa a través del Acuerdo Ejecutivo No.15 E.P., del 6 de enero de 1969.

La institución funcionó como Escuela hasta el año 2015, en el 2016 obtiene la categoría de Universidad mediante acuerdo No. 3219-300-2016, que entró en vigor luego de la publicación oficial en el diario oficial la Gaceta según No. 34017 del 26 de abril del 2016.

1.4.2.2. Gestión por resultados en la UNACIFOR

Desde la aprobación del cambio de Categoría en el año 2016 la UNACIFOR ha realizado una reingeniería tanto a nivel técnico como administrativo en el marco de la gestión institucional, para lograr los resultados exigidos por el gobierno, todos los ejercicios fiscales cuentan con una aprobación presupuestaria que le permite asegurar una estructurada efectiva en respuesta a los grandes objetivos y lineamientos del Plan de Nación y Visión de País, así como el apoyo a la consecución de los objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la UNESCO en su agenda 2030.

Esta planificación está clasificada por programas estratégicos, en donde la institución elabora un Plan Operativo Anual, que se traduce en cadenas de valor público en donde se compromete a ejecutar tres Programas Estratégicos (Ver Anexo 2) con enfoque en los tres pilares fundamentales o tareas que desarrollan las universidades; la formación académica, investigación aplicada al recurso natural y la vinculación de la Universidad con la Sociedad.

Actualmente el Plan Operativo Anual de la institución incluye tres programas:

1. Formación académica de profesionales en las ciencias forestales, energías renovables y negocios forestales.
2. Investigación forestal aplicada al recurso natural.
3. Vinculación universitaria con la sociedad.

Para cumplir con estos programas, el Gobierno de Honduras a través de Congreso Nacional de la República y a propuesta de la Secretaría de Finanzas, en cada ejercicio fiscal le asigna un presupuesto que proviene de las recaudaciones del Estado, en el lenguaje presupuestario se le conoce como “fuente 11”, por otro lado, incluye un monto de ingresos que la UNACIFOR debe recaudar producto de cobros arancelarios a los estudiantes y la venta de productos y servicios, esto se le conoce como “fondos propios-fuente 12”. Además, estos ingresos se generan a través de las diversas Unidades Empresariales, Laboratorios Naturales, entre otras Dependencias que promueven la producción y comercialización de productos, así como la promoción de servicios.

Bajo este escenario de regulación del Estado, la UNACIFOR, al igual que todas las IES públicas, se compromete a lograr resultados en los diferentes programas, en lo académico debe ofrecer resultados de mantener un número determinado de estudiantes tanto a nivel de grado como de posgrado. En el programa de vinculación debe cumplir con la atención de personas y giras educativas guiadas por profesionales que laboran en los laboratorios naturales ubicados en Comayagua conocida como La Estación Experimental La Soledad, en Siguatepeque en la Estación Experimental San Juan y en el Municipio de Tela en la Estación Experimental y Jardín Botánico LANCETILLA.

Por otro lado, para lograr este resultado en materia de recaudación de ingresos, a través del Centro Integrado de Capacitación Forestal (CICAFOR), la institución debe realizar un conjunto de eventos de capacitación en temas referidos al manejo de sistemas agroforestales, uso y control del fuego, formar a los técnicos forestales calificados, interpretación de senderos, pagos por Servicios Ambientales (PSA), entre otros programas de formación.

Un punto importante, lo constituye el hecho que la institución es evaluada desde el ámbito presupuestario, por ejemplo, se le exige lograr una ejecución del 100% del presupuesto anual, además, esta ejecución debe estar alineada a los resultados alcanzados en lo que se conocen como compromisos físicos, es decir,

los resultados obtenidos en cada uno de los programas antes mencionados. Al final de cada trimestre se presenta un informe que muestra los resultados físicos y financieros acumulados que constituyen una especie de rendición de cuentas sobre el uso y destino del presupuesto institucional.

1.4.2.3. Estructura organizativa

Para lograr los cambios propuestos en la estructura programática y financiera establecida, la Institución opera con un Consejo de Dirección Universitario que constituye la máxima autoridad Universitaria, una Rectoría, cuatro Vicerrectorías, tres Escuelas Especializadas y también estructuras de asesoramiento y consejería como es el Consejo Asesor Universitario, el Consejo Académico y la Unidad de Auditoría Interna.

1.4.2.4. Planificación Institucional con Enfoque de Resultados

Para realizar el trabajo de formación, investigación y vinculación, la UNACIFOR gestiona tres programas estratégicos por medio de los cuales promueve el buen desempeño institucional, estos tres programas se alinean a la Visión de País 2010 - 2038 contribuyendo con el objetivo 3, de igual manera se enlazan con el Plan de Nación 2010 - 2022 contribuyendo con el lineamiento 7 y 11, al igual que con el Plan 2018-2020 que impulsa el Gobierno de Honduras a través del Poder Ejecutivo.

En términos generales, la implementación de los Programas Universitarios, se vinculan con el Plan Estratégico 2010-2020 que esta Institución mantiene, en el cual se establece como Misión: “Formar profesionales de la más alta calificación técnico-práctica en administración de los recursos naturales, ambiente, desarrollo sostenible, investigación, extensión, conservación de la biodiversidad y la producción competitiva, contribuyendo al desarrollo integral de los pueblos”.

Asimismo, el trabajo desempeñado por las diferentes dependencias se conecta con la visión, fines, principios y objetivos institucionales, existiendo el

compromiso firme y decidido que “Para el año 2020, seremos una Universidad competitiva especializada en el manejo de los Recursos Naturales y Ambiente, sirviendo con altos estándares de calidad, excelencia y liderazgo, con incidencia significativa en el desarrollo de la sociedad”.

La Universidad busca contribuir a lograr la agenda 2030 de la UNESCO sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia educativa, la cual en su Objetivo No. 4 plantea: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Específicamente en el nivel superior la meta No. 4.3. Establece: “De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.”

Finalmente, la Universidad busca contribuir al Plan Estratégico del Sector Educativo en lo que corresponde al subsector de educación superior.

1.4.2.5. Producción y Comercialización de productos, bienes y servicios

Además, de los programas de formación de profesionales, investigación aplicada al recurso natural y al de vinculación Universidad–Sociedad, la Universidad cuenta con un programa de producción y comercialización de productos, subproductos, bienes y servicios que se producen y comercializan por medio de Unidades de Producción que además, constituyen laboratorios educacionales donde estudiantes y docentes promueven el modelo de enseñanza aprendizaje bajo el lema Aprender - Produciendo, así, se producen semillas, plantas, madera rústica y cepillada, muebles, puertas, contramarcos, artesanías, jardinería, abonos orgánicos, análisis de suelos, entre otros servicios internos que la Universidad requiere para mantener el ornato e infraestructura en buen estado.

1.4.2.6. Gestión del presupuesto

El presupuesto aprobado a la Universidad se ejecuta de acuerdo con las políticas y normas establecidas por la Secretaría de Finanzas (SEFIN), así como por las políticas y lineamientos internos de la Universidad, con el objetivo de cumplir con los resultados programados en el año, respondiendo a la misión y objetivos de la institución y aportando de forma sustancial a los objetivos establecidos en la Visión de País 2010-2038.

1.4.2.7. Ejecución de Metas Físicas Programadas

La UNACIFOR está obligada a ejecutar, ofrecer seguimiento, monitoreo y evaluación de las metas y actividades físicas desarrolladas durante un periodo de tiempo determinado este análisis se lleva a cabo con base a los siguientes documentos estratégicos de gestión tanto nacional como a nivel institucional:

- a) Cadenas de valor
- b) Presupuesto de egresos e ingresos
- c) Disposiciones Generales del Presupuesto anual
- d) Directrices establecidas por la Secretaría de Finanzas (SEFIN).
- e) Políticas y directrices establecidas por la Máxima Autoridad de la UNACIFOR.
- f) Políticas de Transparencia y Acceso a la Información Pública
- g) Políticas y normativas de Control Interno Institucional de acuerdo con las normas de ONADICI y Tribunal Superior de Cuentas.
- h) Estatuto y reglamento interno de la Universidad aprobado el 26 de abril del año 2016

1.4.2.8. Monitoreo de los resultados por parte del Estado

El Estado de Honduras ha creado diversos mecanismos para tener un control de las instituciones públicas y las Universidades públicas no escapan a este escenario. Por un lado, desde la Secretaría de Finanzas se ha incluido a éstas en el Sistema de Administración Financiera Integrada (SIAFI), el cual es:

Un conjunto de subsistemas y módulos informáticos integrados, para la planificación, gestión y control de los recursos del Estado, es decir, constituye un sistema de gestión relacionada con el registro, orientado a reemplazar el flujo de papeles por el flujo de información computarizada, permitiendo que cada usuario, en la Unidad en la cual presta servicios, alimente la información una sola vez y en tiempo real en el sistema, para lo cual deberán contar con una clave de acceso que tendrá un nivel de responsabilidad la cual le permitirá desarrollar la labor asignada de acuerdo a su perfil de puesto (Secretaria de Finanzas de Honduras, 2020).

En este sistema se lleva un control de la ejecución financiera de los recursos que el Estado transfiere a las universidades al tiempo que permite visualizar el avance en los resultados planificados en función del tiempo transcurrido el ejercicio fiscal. De allí que, se tiene un componente SIAFI para el análisis de los avances de los componentes financieros y un SIAFI-GES que tiene como resultados gestionar todos los aspectos de planificación estratégica institucional.

Un segundo mecanismo de control de los resultados de las instituciones públicas es la Plataforma de Gestión por Resultados (SGPR) creada en el año 2015 y que tiene por finalidad medir los impactos que tiene las inversiones públicas en cada sector, según la Secretaría de Coordinación General de Gobierno de Honduras (2020), constituye “una herramienta de apoyo para el seguimiento y monitoreo de la planificación institucional orientada a resultados”.

Tanto el SIAFI como el SGPR tienen la visión de ofrecer un seguimiento oportuno a la planificación y ofrecer un monitoreo a las mismas. Otro aspecto para mencionar es que Honduras cuenta con un ente fiscalizador de los fondos públicos llamado “Tribunal Superior de Cuentas” (TSC), este ente del Estado es el responsable de llevar a cabo auditorías en las instituciones públicas del Estado, incluyendo la Universidades. Al inicio de cada año el TSC solicita un documento que se denomina “Informe de rendición de cuentas”, en donde las instituciones ofrecen un conjunto de información detallada de todas sus actividades, incluyendo aspectos financieros, presupuestarios y sus logros obtenidos en función a los resultados que fueron planificados.

En los últimos años, se ha observado que para el TSC los resultados cargados en las diferentes plataformas (SIAFI y SGPR) tienen un espacio importante al momento de ofrecer las evaluaciones de las instituciones, de allí que, las mismas obtienen una calificación diferenciada en el marco de los resultados obtenidos y a partir de esta realidad.

1.5 JUSTIFICACIÓN

A nivel teórico, la presente investigación aportará al debate científico sobre el funcionamiento de las universidades a la luz de nuevos modelos de gestión pública en el Estado hondureño. Hasta la fecha, no se cuenta con una investigación de este tipo en el país, por lo cual los resultados que se obtengan de la misma permitirán la apertura de un área de investigación vinculada a estos fenómenos en el contexto nacional. Asimismo, permite cubrir una brecha teórica sobre la cuestión de la identidad académica de los docentes de universidades especializadas en Honduras, a la vez que se integra al creciente campo de investigación sobre este constructo en Latinoamérica. Por otro lado, el análisis de las funciones que los docentes adscriben a la universidad fortalecerá el debate teórico sobre el estado de las instituciones educativas superiores en el continente.

A nivel práctico, la presente investigación se justifica en dos niveles. En primer lugar, permitirá generar estrategias que faciliten la administración de los docentes universitarios en la universidad evaluada, de tal forma que se puedan tomar en cuenta los factores asociados con la identidad académica y el gerencialismo dentro de la estructura organizacional de la institución. Aunado a ello, el análisis de la información podría llevar a la identificación de potenciales mejoras a nivel pedagógico, administrativo y académico de la universidad, aumentando la calidad de esta a partir de la implementación de dichas mejoras.

En un segundo nivel, la investigación propiciará el debate sobre las implicancias del gerencialismo en instituciones educativas superiores a lo largo del país, proporcionando información que pueda llevar al planteamiento de futuras investigaciones que profundicen en los fenómenos de estudio; así como a la propuesta de políticas de reforma que apunten al aumento de la calidad educativa y administrativa de las universidades.

Finalmente, a nivel metodológico, el estudio tiene un diseño de métodos mixtos convergente y paralelo, con un componente cualitativo compuesto por entrevistas a profundidad; y un componente cuantitativo compuesto por escalas. El componente cuantitativo permitirá la obtención de un panorama general sobre la manifestación, las características y las relaciones de los constructos en la población estudiada. Además, se generarán instrumentos para la evaluación de las variables que puedan ser aplicados en otras poblaciones. Por otro lado, el componente cualitativo permitirá la exploración a profundidad de los constructos, con el fin de contribuir al desarrollo teórico de los mismos. La integración del análisis de ambos componentes permitirá ahondar en los fenómenos de estudio y otorgará una validez superior a la investigación.

CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. ENFOQUE

De acuerdo con Creswell (2014), la selección de un enfoque de investigación depende del posicionamiento epistemológico del autor, los procedimientos de investigación (o diseño de la investigación), los métodos específicos utilizados, la naturaleza del fenómeno de estudio, las experiencias personales del autor, y las audiencias a las cuales se dirige la investigación.

La presente investigación tiene un enfoque de investigación mixto. Los enfoques mixtos incorporan elementos tanto del enfoque cuantitativo como del enfoque cualitativo. Ello implica la recolección de datos cuantitativos y cualitativos – datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos, entre otros – y la integración de estos, para un acercamiento más completo al entendimiento del problema de investigación (Creswell, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De acuerdo con Hernández et al. (2014) los enfoques mixtos cuentan con múltiples ventajas, entre las cuales destacan la triangulación de los datos (con el consecuente aumento de la validez del estudio), la complementación de la información obtenida, una mayor amplitud en el acercamiento al fenómeno de estudio, la capacidad de responder a múltiples preguntas de investigación, una mayor capacidad de explicación de la data recogida y el aumento de la credibilidad y claridad de los resultados.

2.2. TIPO DE DISEÑO

Siguiendo a Creswell, (2014), el estudio cuenta con un diseño de tipo convergente y paralelo, en el sentido de que los datos cualitativos y cuantitativos fueron recogidos de forma simultánea, en torno a decisiones de carácter administrativo y utilizando de forma eficiente los recursos y el tiempo disponibles.

El análisis de los resultados de cada componente se presenta de forma independiente, en las dos primeras secciones de los resultados. En la tercera sección, se incorpora un apartado en el cual se comparan y discuten los hallazgos de los análisis cuantitativos y cualitativos; de esta manera, se facilita la integración de estos, generando un análisis comprehensivo del fenómeno de estudio. Con respecto al componente cuantitativo, el estudio cuenta con un diseño no-experimental transversal, comparativo y correlacional (Creswell, 2012, 2014).

Es transversal dado que estudia los fenómenos de estudio en un momento específico, comparativo dado que evalúa la presencia y el comportamiento del fenómeno de estudio entre dos grupos específicos (docentes con cargo administrativo y docentes sin cargo administrativo); y correlacional debido a que se describe el grado de asociación entre dos o más variables (gerencialismo académico y funciones de la universidad) (Creswell, 2014). Con respecto al componente cualitativo, este estudio parte de la fenomenología, la cual se ocupa de la exploración detallada de la experiencia de vida personal (Smith, Flowers y Larkin, 2009; Smith 2011). Este posicionamiento epistemológico reconoce que este es un proceso interpretativo, es decir, por un lado, el investigador tratando de darle sentido al participante y por otro, este que está tratando de darle sentido a sus experiencias (Smith, Flowers y Larkin, 2009).

Esto conecta la metodología interpretativa con la hermenéutica, "la teoría de la interpretación" (Smith, Flowers y Larkin 2009, p. 3); y el "círculo hermenéutico" de moverse hacia adelante y hacia atrás entre la parte y el todo, para permitir diferentes formas de pensar sobre los datos (Smith, 2007, p.5).

Por la naturaleza de la investigación, interesa al investigador comprender e interpretar la realidad (Castillo, 2010) a partir de las percepciones que tienen los docentes sobre los objetos de estudio.

2.3. HIPÓTESIS

Las hipótesis que se contrastaron en el componente cuantitativo de la investigación fueron las siguientes:

Ho: No existe relación entre la inclinación que muestran los docentes hacia las funciones de la universidad y los indicadores de gerencialismo académico.

Ho: No existe diferencia en los niveles de inclinación hacia las funciones de la universidad mostrado por la condición del docente de poseer o no un cargo administrativo.

Ho: No existe diferencia en los niveles de gerencialismo académico mostrado por la condición del docente de poseer o no un cargo administrativo.

Por la naturaleza de un estudio mixto, se incluyen tres hipótesis que serán comprobadas a partir de pruebas estadísticas.

2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del estudio estuvo compuesta por los docentes de la Universidad Nacional de Ciencias Forestales. El muestreo fue de tipo no-probabilístico (Hernández et al., 2014) e intencional; es decir, es el investigador quien determina libremente los controles de selección para lograr representatividad del universo al momento de seleccionarlos (Scheffer, 1987; Hammersley y Atkinson, 2001). La muestra fue la misma para la aplicación de las escalas y de las entrevistas semiestructuradas.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- a) Contar con un contrato para docencia permanente, temporal o por horas en la UNACIFOR.
- b) Acceder a participar en el estudio

Tomando como base los criterios de inclusión, en el estudio participaron 30 docentes. La tabla 1 detalla las características de la muestra.

Tabla 1. Resumen de la muestra utilizada

Características	Agrupación	Frecuencia
Género	Masculino	21
	Femenino	9
Tipo de contrato	Docente permanente	15
	Docente Temporal	15
Experiencia	En otras empresas	17
	Solo en la universidad	13
Nivel académico	Licenciatura (Ingeniería)	9
	Maestría	19
	Doctorado	2
Posee cargo	Si	15
administrativo	No	15

Fuente: Elaboración propia

2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

2.5.1. INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS

Para la recolección de datos del componente cualitativo se utilizó la técnica del instrumento (Ver Anexo 1), el cual fue elaborado a partir de los enunciados teóricos, a continuación, se muestra la operacionalización de las variables utilizadas (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Operacionalización de variables cuantitativas

Variables	Dimensión	Ítems del instrumento
------------------	------------------	------------------------------

Orientación hacia	Orientación a la Docencia	3-7
las funciones de la	Orientación a la Investigación	8-14
universidad	Orientación a la Vinculación	15-19
Gerencialismo académico	Estructura Organizacional	20-22
	Gestión Presupuestaria de Ingresos y	23-27
	Egresos	
	Evaluación Desempeño	28-34
	Demandas externas	35-38
	Competencia interna y externa	39-42
Roles y priorización	Roles y priorización	43-48
Libertad académica	Libertad académica	1-2

Nota. Elaboración propia

El instrumento elaborado consta de 48 ítems elaborados en una escala tipo Likert, donde, (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indeciso, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo, constituyen afirmaciones, en asignar un valor de 5 representa una percepción alta positiva hacia lo descrito en los ítems, en cambio valores de 1 representa una percepción negativa hacia los ítems.

Para validar las escalas se utilizó el juicio de expertos, quienes revisaron la claridad en la redacción, si la forma de plantear los ítems induce a una respuesta, el lenguaje adecuado, y la cantidad de palabras para describirlo.

Es importante mencionar que la escala se construyó desde la teoría y constituye una aproximación para medir el fenómeno objeto de estudio, por tanto, no hay evidencia en la literatura de la evaluación de validez de este.

A pesar de esta limitación, para evaluar la confiabilidad de las escalas se utilizó el Alpha de Cronbach, la tabla 3, refleja los valores mostrados.

Tabla 3. Pruebas de confiabilidad Alpha de Cronbach de las escalas

Variables	Alpha de Cronbach
Orientación hacia las Funciones de la universidad	0.833
Gerencialismo académico	0.947
Roles y priorización	0.715
Libertad académica	0.750

Nota. Elaboración propia.

Todos los valores en las pruebas de confiabilidad fueron superiores a 0.70, por tanto, se confirma que el instrumento puede ser utilizado para medir el fenómeno de estudio.

Los instrumentos fueron aplicados entre los días 7 y 18 de septiembre utilizando la herramienta de formularios de Google. El tiempo estimado para completar los mismos fue de 10 minutos en promedio.

2.5.2. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

Alineado a un análisis fenomenológico interpretativo y a los objetivos que persigue la investigación, la recolección de los datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas conformada por ocho preguntas abiertas. Las entrevistas semiestructuradas cuentan con una guía temática flexible (Anexo 2), de tal manera que se permiten las repreguntas para profundizar en la información que proporciona cada entrevistado (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La guía de entrevista fue construida a partir de las categorías de análisis extraídas de la teoría. Por medio de la matriz de categorización (anexo 2) se generaron las preguntas en consonancia con los objetivos específicos, las categorías y las subcategorías.

De este modo, las categorías fueron la identidad académica, las funciones de la universidad y el gerencialismo. La primera de estas categorías fue abordada por una pregunta abierta que buscó explorar los significados que construyen los

entrevistados sobre el ser un académico. La segunda categoría se abordó a partir de las subcategorías de docencia, investigación y vinculación, indagando acerca de la conceptualización que realizan los docentes en referencia a estas actividades tradicionales de la universidad. La tercera categoría exploró, a partir de la modificación de las funciones de los docentes, la inserción del gerencialismo en la universidad; y, en los docentes que poseen un cargo administrativo, se contó con preguntas que permitieron indagar sobre su valoración de la administración como actividad de la vida académica.

Las entrevistas difirieron por cada subgrupo de la muestra (docentes con cargo administrativo y docentes sin cargo administrativo); de tal manera que las preguntas referidas a las actividades de administración se aplicaron solo al primer subgrupo.

Este proceso permitió conseguir la información acerca de cómo definen la identidad académica, qué entienden acerca de cada función de la universidad, qué cambios han presenciado en sus funciones; y cómo valoran las funciones administrativas (en el caso de los docentes con cargo administrativo).

Las entrevistas se aplicaron entre el 7 y 11 de septiembre de 2020 y en promedio tuvieron una duración de 25 minutos. Estas fueron grabadas en formato de audio y posteriormente transcritas a formato de texto para la aplicación de la técnica del análisis de contenido.

2.6. ANÁLISIS DE DATOS

2.6.1. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

Una vez que se obtuvo las respuestas de los docentes los datos fueron vaciados en software estadístico de SPSS versión 25, la primera exploración de los datos estuvo relacionada para evaluar la normalidad de los datos, la tabla 4 muestra los datos encontrados con la prueba de Shapiro-Wilk.

Tabla 4. Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk

Variables/Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
				o		
Docencia	.193	30	.006	.857	30	.001
Vinculación	.159	30	.051	.911	30	.016
Investigación	.215	30	.001	.850	30	.001
Estructura Organizacional	.123	30	.200*	.925	30	.036
Gestión	.129	30	.200*	.960	30	.313
Recursos						
Evaluación	.132	30	.193	.933	30	.059
Desempeño						
Demanda	.137	30	.155	.967	30	.454
Mercado						
Competencia	.207	30	.002	.918	30	.024
Libertad	.244	30	.000	.840	30	.000
Académica						
Roles	.142	30	.125	.953	30	.205
Priorización						

Nota. Elaboración propia

Los datos de la tabla 4 muestran que ocho de las diez dimensiones utilizadas en el estudio no cumplen el principio de normalidad de los datos, es decir, los datos no se comportan normal, en dos de ellos sí se observó normalidad con p-valores superiores a 0.05 de error.

Estos resultados permiten concluir que los estadísticos a utilizar para hacer el análisis de los datos son los no paramétricos, además, el número de muestras utilizadas es inferior a 50 datos, con mayor razón aún para utilizarlos. La tabla 5 muestra los estadísticos no paramétricos utilizados.

Tabla 5. Estadísticos no paramétricos utilizados

Descripción del estadístico	Observación
U de Mann-Whitney	Comparar dos muestras independientes
Kruskal-Wallis	Comparar tres o más muestras independientes
Rho de Spearman	Para medir correlación de variables

Nota. Elaboración propia

En todas las pruebas realizadas se observaron los p-valores, las mismas sirvieron para confirmar diferencias o correlaciones estadísticamente significativas en las variables.

2.6.2. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Esta investigación utiliza la estrategia del análisis de contenido, la cual es ampliamente utilizada para el tratamiento de la información en el paradigma cualitativo, la cual incluye una serie de métodos que tienen como objetivo buscar un sentido teórico a los documentos, adquiridos, a través de entrevistas o de apuntes producto de la observación de campo (Morse y Field, 1995; Campos, 2004).

El análisis de contenido, a criterio de Gomes y Turato (2009), se debe a Berelson, Lazarsfeld y Laswell quienes se consideran los creadores de tales instrumentos (de análisis de contenido). Entre tanto, para Berelson (1984, citado en Campos, 2004, p.6) el análisis de contenido se define como “una técnica de investigación que tiene como objetivo describir el contenido manifestado en una comunicación de manera objetiva, sistemática y cuantitativa.”

Para el análisis de contenido se empleó el software Atlas.ti 8, a partir del cual fue posible desarrollar el análisis hermenéutico de la información. En la hermenéutica, la primera etapa se constituye en la lectura inicial del texto (Ricoeur, 2016), esa lectura debe ser minuciosa y exhaustiva, iniciando por las

frases, después los párrafos y, por fin, el texto como un todo, con observación atenta para los detalles que lo componen.

En la articulación propuesta con el software Atlas.ti, las unidades de análisis son los fragmentos de texto (citas) que serán interpretados. Todo el material para analizar debe estar insertado en una unidad hermenéutica (HU) guardada con el nombre de la búsqueda (Novatzki, et al., 2017).

La segunda etapa descrita por Ricoeur (1990) se configura en una búsqueda de sentidos que se manifiesta por medio de la comprensión de las primeras unidades de análisis y de los códigos a ellos atribuidos, entonces, los códigos primarios podrán ser reinterpretados y sufrir alteraciones con otras partes del texto, con la finalidad de dar sentido, por medio de la aplicación de la semántica, a esas unidades de análisis.

Así, al buscar esos nuevos significados, otras unidades de análisis pueden ser formuladas, de acuerdo con el referencial teórico adoptado en la investigación y los objetivos propuestos por el investigador. En línea con lo mencionado, para esta investigación se partió de un libro de códigos desarrollado a partir de la teoría inicial, tal y como se visualiza en la tabla 6.

La tercera etapa de la comprensión se alcanza en la última fase del proceso hermenéutico, la apropiación. Este momento, configurado en la multiplicidad de los sentidos y de los símbolos presentes en el lenguaje, es el mensaje desvelado, es el mostrar y el ocultar, pues siempre habrá un sentido directo del texto que esconde otro sentido secundario, que será comprendido a través del primero (Ricoeur, 1978).

Tabla 6. Matriz de categorización

Constructos	Categorías de análisis iniciales	Códigos iniciales
-------------	-------------------------------------	-------------------

Identidad académica	Tareas de docencia	Ser académico
	Tareas de investigación	Roles
	Tareas de administración	Tareas
	Tareas de vinculación	
Gerencialismo académico		Resultados de desempeño
	Principios administrativos del sector privado en la universidad	Medidas de eficiencia
		Centros de costos internos
		Competencia externa.

Nota. Elaboración propia.

En ese momento, se construirá las grandes unidades analíticas finales que pueden ser compiladas en las familias del software, que deben ser consideradas en el todo sin orden de prioridad y sin tener en cuenta las cuantificaciones de los datos. Así, se hace la conexión de las unidades analíticas, cuotas, con los códigos en familias, y se puede, aún, elaborar redes de significados para la visualización, con más objetividad, de los resultados del análisis.

Generar informes de las unidades de análisis formuladas (outputs) se constituye en una herramienta que propicia exportar los resultados de la investigación y elaborar informes, manuscritos y presentaciones de esos resultados (Novatzki, et al., 2017).

Cabe señalar, además, que para la comprobación de la saturación del contenido, se empleó como referencia los criterios para la generación de significado desarrollados por Miles, Huberman y Saldaña (2013). Específicamente, se comprobó que los datos tuvieran una frecuencia (cantidad de veces que se codifica una categoría) superior a 20; una densidad teórica (vinculación de una categoría con otras categorías) igual o mayor a dos; y/o una representatividad (distribución de las codificaciones entre los participantes, a partir de la cantidad de veces que se presenta una categoría en cada documento analizado) en la muestra

general o subgrupos (seleccionados para los análisis comparativos) superior al 70%. Dichos criterios pueden observarse en el anexo 3, en la tabla de códigos y documentos primarios.

Con respecto al análisis comparativo, se emplearon dos estrategias para evaluar las diferencias entre los docentes con cargo administrativo y los docentes sin cargo administrativo. Por un lado, se evaluó la representatividad de cada una de las categorías, para visualizar diferencias en la distribución de estas en cada grupo. Ello se realizó con la tabla de códigos-documentos primarios (Anexo 5).

PARTE II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1.- CONCEPTO DE UNIVERSIDAD

Con el fin de asegurar su lugar en la economía moderna basada en el conocimiento, las universidades de todo el mundo se ven obligadas a reconsiderar cuidadosamente su papel y las relaciones con sus diferentes partes interesadas o comunidades. En la actualidad son diversos los actores sobre los cuales tiene influencia la universidad. Internamente incluyen estudiantes, personal administrativo y de gestión, la comunidad de académicos, docentes universitarios, organizaciones de consumidores, gobiernos y asociaciones profesionales.

Según Pedró (2004) cuando se habla de un miembro de una profesión académica se hace referencia al profesorado universitario, es decir estrictamente de aquellas personas que trabajan en los centros universitarios en el marco de una carrera académica compuesta de diferentes escalas o categorías sucesivas caracterizada por unas obligaciones docentes precisas y por las posibilidades de desarrollar trabajos de índole intelectual y de investigación científica.

La profesión docente es en definitiva el recurso clave con que cuentan las universidades para desarrollar sus funciones docentes y de investigación.

Frente al tema del contexto universitario es importante destacar que ya desde 1998 la Unesco, en su declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (París, octubre de 1998), hace alusión a la trascendencia de los cambios en el ámbito educativo en el mundo, lo que exigió desde ese momento un conjunto de planes de acción y la definición de alternativas para asumir su transformación.

Hoy, los cambios y avances de la sociedad de finales de siglo XX y lo que lleva del XXI (desarrollo científico, tecnológico, globalización de la economía, sociedad del conocimiento, imperio de empresas transnacionales, políticas de organismos multilaterales, etc.), inciden, y lo hacen cada vez con más fuerza, en la generación de políticas y reformas de los sistemas de enseñanza superior, como las generadas por el acuerdo de

Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o el conjunto de reformas educativas en América Latina a partir de los años noventa. Estas reformas han circundado todos los ámbitos: la gestión, la organización, la investigación, el currículo, la relación con la sociedad, la cultura, etc., todo ello con gran impacto en la labor de los profesores (Londoño, 2015, p. 50).

Se identifica a las universidades como espacios donde se llevan a cabo actividades de carácter intelectual, las cuales buscan la creación y difusión del conocimiento en diversas disciplinas (Houssay, 1941). Entre tanto, para Brunner (1986), la universidad constituye una entidad o empresa de índole intelectual que persigue avances en el conocimiento en diversas áreas. Delors et. al. (1997), proponen un concepto que no se aleja de los anteriores, afirma que son centros dedicados a la creación de ciencia.

Las universidades son organizaciones complejas en las que muchas personas piensan, investigan y aprenden, y otras aseguran dicho proceso, pero no todas lo hacen en forma articulada y dirigida hacia un mismo propósito institucional. Por ello es frecuente que existan divergencias, entre los valores de una universidad y sus prácticas (Albán, 2016, p. 43-44).

Desde una visión histórica, la concepción de las universidades en América Latina no han sido estáticas, por ejemplo, Tünnermann (1997) plantea cuatro configuraciones de universidades latinoamericanas en función a diferentes momentos históricos: universidad colonial, republicana, moderna y contemporánea

La universidad como institución, data de la Europa medieval, aunque tiene antecedentes en las culturas griega, romana y árabe. Las primeras instituciones con una organización formal nacieron en Europa Occidental, Bolonia y París representan los prototipos de universidades medievales, tanto por su antigüedad como por su forma de organización. Se considera que, aunque evolucionaron paulatinamente, para el siglo XII ya estaban constituidas como universidades.

La literatura evidencia que la universidad debe servir a la sociedad, ser útil al país que es lo que justifica. Por lo tanto, la universidad no puede encerrarse en sí misma, dentro de sus cuatro paredes, funcionando para lograr los fines eminentemente académicos, sin apuntar al fin social.

La Universidad es el lugar en que se enseña el conocimiento universal. Esto implica que su objeto es, por una parte, intelectual, no moral; y por la otra, que es la difusión y extensión del conocimiento, más que el avance del conocimiento (Gonzales, 2006, p. 5).

Por otro lado, la universidad se concibe como “una fábrica de conocimientos, que acumula y transmite información y crea conocimientos del más diverso tipo.” Correa (1996) (p.80), otra postura es considerarla como “el lugar que condensa y materializa el deseo fundamental de conocimiento de la humanidad” (Amangi, 1990, p, 80).

Finalmente, Lemaitre (2005) considera la universidad como una institución de carácter global y colonizador de la calidad, la cual se constituye de forma legítima a través del discurso político con noción enmarcado en el desarrollo, innovación y excelencia, evocando la intelectualidad del conocimiento que deviene de la sociedad.

1.1. FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Desde la década de 1980, la misión de las universidades ha experimentado cambios significativos (Goddard et al., 1994). La misión de una universidad parte de los pilares fundamentales orientados a la formación de las actitudes hacia la investigación básica y aplicada y hacia la enseñanza al enfocarse en la excelencia académica o en aplicaciones prácticas o en una combinación de ambas. La educación en general y la universitaria en particular se procesan en contextos socio históricos concretos que le otorgan el sentido, la justificación, las funciones y

los fines concretos que cumple y trata de lograr y alcanzar según sean las condiciones y factores endógenos y exógenos que facilitan u obstaculizan.

Todos estos cambios involucran de manera directa a las universidades pues estas instituciones deben enfrentar procesos tales como: (a) la incorporación de nuevos conocimientos al mismo tiempo que se producen, (b) vinculación más estrecha en lo que se llama nuevo humanismo científico técnico, (c) nuevas filosofías con esquemas de educación globalizadora, (d) la importancia de la universidad como productora y a la vez usuaria del software, (e) la diversidad, las nuevas formas de organizar el conocimiento (inter. y transdisciplinariamente) y (f) la pluralidad de la ciencia y la complejidad de nuevos saberes (Aguiar y Villegas, 2009, p. 136).

Desde inicios del siglo XXI la educación superior entró en un proceso de globalización y de expansión, las universidades continúan enfrentando problemas en sus principales funciones, a saber: de la docencia, investigación y vinculación (Pérez y Castaño, 2016; Alcántara, 2013).

Desde inicios del siglo XXI Tünnermann (2000), planteó que la educación superior debía hacer frente a un conjunto de desafíos y limitaciones relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, la investigación y la pertinencia de la oferta académica para la sociedad.

Tünnermann planteó:

Innovar o perecer, es el reto que hoy día enfrentan las universidades, la universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea, el cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programas y métodos de trabajo, lo cual implica asumir la flexibilidad y la innovación como normas de trabajo (1998, p. 211).

Las universidades tienen entre sus funciones la de proporcionar formación en diversas áreas de conocimiento lo cual permite establecer una conexión directa con las necesidades prácticas de la sociedad. Además, posee la función de investigación como un mecanismo de difusión y creación del conocimiento, por otro lado, la función docente que busca formar para llevar a cabo trabajos de forma eficaz debido a que transmite habilidades para la empleabilidad por medio de la especialización y la reflexión crítica. Por tanto, en la universidad se llevan a cabo las actividades de enseñanza e investigación, éstas no pueden actuar de forma separada, aún más, se entiende que los procesos de enseñanza están anclados al quehacer de las investigaciones para ofrecer una respuesta a los problemas de la sociedad (Albatch, 2009; De las Salas, Perozo y Lugo, 2017).

Bajo esta línea de pensamiento, la investigación brinda soluciones desde una mirada científica, ofreciendo una visión holística y multidisciplinaria de los problemas (Narro, 2018), junto a la docencia y la vinculación constituyen los pilares fundamentales del quehacer universitario, por tanto, no se concibe una universidad sin procesos de gestión orientados al fortalecimiento de estas tres grandes tareas elementales que garantizan el avance de la ciencias, la tecnología y la innovación en los países.

Así mismo, la educación superior juega un papel fundamental en la formación de profesionales calificados, los cuales tienen en el futuro y en la economía de los países. Situación ante la cual, las instituciones de educación superior IES deben de formar profesionales capaces de resolver las problemáticas de los países (Gualy, 2017).

El motor principal de las IES es el conocimiento, el cual se ve orientado a la investigación, la innovación, el desarrollo, volviéndose un insumo para el fortalecimiento del vínculo con la sociedad y el conocimiento, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la economía del país y a la formación del talento humano, capaz de desempeñarse en cualquier ámbito laboral (UNAH, 2018).

En la actualidad es prioritario articular la docencia, investigación y extensión en todas las áreas del conocimiento para mejorar el perfil ocupacional de los profesionales y para coadyuvar en los procesos de mejoramiento continuo de los procesos llevados a cabo en todos los entes productivos de un país.

Los desafíos con los que día a día las IES se enfrentan, responden a las exigencias de la globalización y el avance de la tecnología, para dar solución a las necesidades exigentes y cambiantes de este mundo globalizado, de manera especial en aquellas que se relacionan con las funciones básicas de la educación específicamente en cuanto a la docencia, investigación y extensión (Moran, 2015). Basadas en el cumplimiento de sus funciones básicas las IES, programan soluciones estratégicas que promueven la transformación de los modelos académicos, involucrando los tres ejes fundamentales de la educación entrelazados como son la docencia, investigación y la extensión.

A medida que las IES, avanzan en la transmisión del conocimiento, las sociedades deberán reforzar los sistemas de educación terciaria y a la vez enriquecer la capacidad científica y tecnológica para entrelazarse con la sociedad (UNESCO, 2013).

Las IES, son instituciones con mucha incidencia en el desarrollo económico, social y cultural de las sociedades, por lo cual su labor trascendental interfiere de manera directa en las economías de los países. Por lo que para dar cumplimiento a esta inmersa labor social de las cuales han sido benefactoras deben trabajar desde las aulas en la preservación y conservación de los valores, para fortalecer la cultura de las sociedades basados en las funciones básicas de la educación (Albán, 2016).

La docencia, definida como tal, se ampara en el arte de enseñar y de transmitir el conocimiento a todos los que tengan la carencia de este y el deseo de aprenderlo. La investigación, se refiere a la creación del conocimiento partiendo de teorías aplicadas a diferentes esquemas, en los cuales los que ejercen la docencia

aplican la teoría para llevarlo a la práctica y la extensión o mejor conocida como la transferencia de la tecnología es cuando se aplica y se vincula a la sociedad la teoría que ha sido investigada, potenciando el vínculo de la universidad con la sociedad inmersa en el quehacer educativo.

La docencia, investigación y extensión son las bases del reto propuesto a las universidades, lo cual se ve reforzado en el esquema de extensión y vinculación de la universidad con la sociedad. Sin embargo, en la actualidad y bajo los esquemas de este mundo globalizado cambiante y exigente, ninguna de las funciones de la educación prevalece sobre la otra, las tres deben de ir de la mano para que el trinomio de la educación sea resuelto en su totalidad y mejorando día a día con la capacitación docente, la innovación de la educación y la calidad educativa dentro de las universidades (Rodríguez, 2017).

A continuación, se aborda cada una de las funciones de la universidad.

1.1.1. DOCENCIA

La función docente es determinante para la formación humana desde el ámbito universitario, es desde estos espacios donde se sientan las bases sobre conceptos que permiten el desarrollo del ser humano en la sociedad. Sin embargo, las universidades continúan mostrando debilidades en esta función.

Por otro lado, como lo plantea Londoño:

Las condiciones actuales de formación en la educación superior y el tipo de sujetos que se forman allí (adolescentes, jóvenes, adultos) generan no pocos retos para la docencia, por lo que muchas indicaciones han encontrado en la didáctica un referente importante para atender a las demandas de la actividad de enseñanza en la universidad (2015, p. 51).

Bernasconi (2015, 2017) y Adlerstein (2015), sobre la función docente, explican que los catedráticos universitarios tienden a realizar el proceso de

enseñanza aprendizaje utilizando el método tradicional, donde se observa mucha repetición, memorización y reproducción de contenidos, además, los líderes de las facultades, los estudiantes y todo el personal universitario, trabaja de forma aislada, no de manera colaborativa, (Chen, Lee, Lin y Zhang, 2016).

En esta misma línea de pensamiento, los docentes muestran una formación escasa y no se observa un intercambio de experiencias formativas entre sus compañeros, esto genera que el desarrollo del docente universitario se produzca aisladamente o en el mejor de los casos, en grupos minoritarios, por tanto, se cuenta con docentes expertos en su materia, pero no se ha logrado la profesionalización de estos (López, González y Velasco, 2013).

Las universidades están obligadas a transformar la docencia universitaria, para ello es necesario asumir un compromiso para promover el desarrollo profesional docente.

La profesión docente es en definitiva el recurso clave con que cuentan las universidades para desarrollar sus funciones docentes, de investigación y de extensión con la sociedad.

1.1.2. INVESTIGACIÓN

En un mundo globalizado, el papel de la investigación en una institución académica es importante para su sostenibilidad y desarrollo, y es imperativo tener un crecimiento impulsado por el conocimiento basado en la innovación. La búsqueda del conocimiento es el principio básico detrás de la investigación. La calidad del trabajo de investigación se traduce directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, lo que beneficia a los estudiantes, a la sociedad y al país (Muñoz y Gray, 2015; Purizaca-Rosillo, Cardoza-Jiménez y Herrera-Añazco, 2016).

En cuanto a la investigación se infiere que esta tiende hacia la transdisciplinariedad, que según Tamayo y Tamayo (2001), plantea una

reevaluación del rol de lo imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en un proceso educativo y de investigación de mayor complejidad, estableciendo compromisos que sólo podrán asumirse con la integración del trío misional: docencia, investigación y extensión y de esta manera, dirigir la transformación de la realidad en la que está inmerso el estudiante (Aguilar y Villegas, 2009, p. 136).

Salvo algunas instituciones prestigiosas en algunos países desarrollados, la mayoría de las universidades en América Latina, tienen resultados poco favorables en términos de investigación de calidad y cantidad. Pocas universidades tienen objetivos de investigación obligatorios para el profesorado individual, y la mayoría no cuenta con sistemas o infraestructura adecuados para la investigación de calidad (Ortiz, 2015).

La investigación académica ha contribuido enormemente para encontrar soluciones a muchos problemas que enfrentan nuestra sociedad, las industrias, recurren a los académicos para encontrar soluciones a problemas vitales. La necesidad de compartir el conocimiento entre las instituciones de investigación y la industria se ha vuelto cada vez más evidente (Campos, 2015).

En el caso de las universidades, existe una gran heterogeneidad en los perfiles de los profesores, dependiendo de la orientación a la investigación de la institución, la dedicación horaria de los académicos o la existencia de subsidios públicos que sostienen la posibilidad de tener dotaciones de tiempo completo. Así las cosas, las universidades privadas de orientación exclusivamente docente tiene una composición de dotación académica en la que predominan los profesores contratados por hora (Berrios, 2015).

Por lo tanto, es pertinente desarrollar políticas de investigación incorporadas a los sistemas de educación superior y comprometerse tanto con la investigación como con la excelencia en la enseñanza, crear un ambiente alentador para la investigación académica encaminado a tener el marco de

políticas correcto, que no existe hasta ahora en la región latinoamericana, para poder desarrollar un mecanismo de investigación apropiado para encontrar soluciones a los múltiples problemas que enfrenta la sociedad (Gonzalez-Argote et al., 2016; Barbón, Calderón, Loza, Garcés y Fernández).

La investigación juega un papel estratégico para la generación de conocimientos, innovación y tecnología, además apoya a la formación de profesionales con la capacidad de estudio y comprender la resolución de problemas de la sociedad, para cumplir con este papel es preciso diseñar programas orientados a la formación de habilidades para lograr innovar e investigar (Guerrero, 2007).

Las universidades por medio de sus tareas de investigación tienen la responsabilidad ante la sociedad de producir conocimiento científico capaz de ofrecer respuestas a la variedad de problemas que enfrenta en diversas áreas (Gonzales, Chávez, Lemus, Silva, Gálvez y Gálvez, 2017).

Por tanto, la universidad es la institución indicada para fortalecer la generación de conocimiento, por la naturaleza de su funcionamiento, sus docentes están más próximos al flujo global del conocimiento impulsado por los procesos de internacionalización, así, se enriquecen los sistemas de producción, se accede a información actualizada, acceder a recursos financieros y mecanismos para acceder a proyectos científicos de mayor alcance (Barriga, Barbón, Buenaño y Barriga, 2018).

Si las universidades no cumplen el rol que les exige la sociedad, quedan reducidas a establecimientos de enseñanza limitando su actuar a transferir conocimiento a los estudiantes, olvidando que los procesos creativos y de generación de conocimiento constituyen la base sobre la cual se sustenta la existencia de la universidad (Montoya, 2015).

La investigación implica una mayor conexión externa, colaboración a través de los límites de la organización y una interacción más frecuente entre organizaciones de investigación públicas y organizaciones de empresas e industrias. Muchas instituciones han desarrollado relaciones más cercanas con el mundo externo y un enfoque más aplicado a la investigación (González, 2015).

En lo que se refiere a los estudiantes, las ventajas de la investigación se extienden más allá de obtener un certificado de grado, a través de la investigación, los estudiantes desarrollan experiencia en pensamiento crítico, así como habilidades analíticas, de investigación y comunicación efectivas que son solicitadas a nivel mundial, en última instancia, la investigación es esencial para el desarrollo económico y social de nuestra sociedad globalizada, formando las políticas gubernamentales fundamentales en todo el mundo (Rodríguez-Morales et al., 2016; Castro, 2017).

En este sentido, la investigación es la base del conocimiento que hace posible gran parte de la innovación y la aplicación que proporciona un beneficio más amplio, además, a través de la investigación se mejora el acervo de conocimiento global y proporciona la fuente de nuevas ideas, métodos, técnicas e innovación en una amplia gama de áreas disciplinarias y multidisciplinarias (Castro, Sihuyay y Pérez, 2018).

Finalmente, no hay duda de los impactos sociales, culturales, económicos y ambientales que la investigación ha aumentado considerablemente. Esto ha sido impulsado en parte por el debate sobre el impacto y la calidad de la investigación y también por el pragmatismo de que la investigación aplicada tiene más probabilidades de persuadir a los organismos de financiación para que inviertan en investigación.

Las universidades con orientación a la investigación, en cambio, son aquellas en que con más fuerza incide la hegemonía del modelo de la “universidad compleja”, que se expresa en la procura cada vez más

generalizada de la función de investigación en desmedro, a veces del perfeccionamiento de la función docente. Esta pretensión de énfasis en la investigación contrasta con el perfil de una parte de los profesores en estas universidades, que carecen de formación y competencias para la investigación. (Carrasco y Flores, 2019)

De cualquier manera, es un hecho que en la actualidad la calidad de una universidad está determinada en buena medida por la calidad de la investigación que en ella se lleva a cabo.

1.1.3. EXTENSIÓN (VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD)

La educación superior está interactuando con un mayor número y variedad de actores y cada uno de ellos tiene su demanda particular en el sector de la educación superior. Esto ha resultado en relaciones nuevas, estas relaciones tienen ingredientes locales, regionales, nacionales e internacionales (OCDE, 2017).

Tales interconexiones e interdependencias se relacionan tanto con las funciones externas de la educación superior, por ejemplo, en términos de las funciones económicas y sociales que lleva a cabo, como con los servicios en términos de enseñanza, investigación y transferencia de conocimiento. Las expectativas económicas puestas en la educación superior reflejan las necesidades de conocimiento y habilidades de los trabajadores en las economías modernas basadas en el conocimiento y las demandas de relevancia en la investigación y la creación de conocimiento que subyacen al desarrollo exitoso de estas economías (Organización de Estados Americanos [OEA], 2018).

Entre tanto, las expectativas sociales puestas en la universidad reflejan la centralidad de las credenciales educativas para las estructuras de oportunidades y movilidad en las sociedades modernas y el acceso a tales estructuras entre, por ejemplo, diferentes clases sociales, grupos étnicos y regiones geográficas.

Sin embargo, hoy en día se otorga un mayor peso al compromiso con el servicio comunitario en términos de proporcionar capacitación, investigación y asesoramiento, así como servicios tales como consultorías, transferencia de tecnología, aprendizaje permanente y educación continua. Algunas de estas actividades surgen producto de aumentar el financiamiento de las IES, así, a medida que las universidades buscan aumentar las fuentes de ingresos externos, desarrollan vínculos más estrechos con la industria y demuestran emprendimiento a través de la creación de espacios científicos y empresas comerciales. De este modo, el papel potencial que pueden desempeñar las universidades como impulsores del desarrollo económico a través de proveer enseñanza e investigación que sea relevante o aplicable a nivel nacional y regional (Molina Zavala y Martínez-Andrades, 2016).

En este orden de ideas, la vinculación de las universidades y sus regiones a través de la enseñanza y la investigación ha impulsado el compromiso como otra dimensión sobre la cual los gobiernos y otras partes interesadas juzgan a estas instituciones. La participación aquí involucra un conjunto de actividades a través de las cuales la universidad puede demostrar su relevancia para la sociedad en general (Morales, Sanabria y Caballero, 2015).

El surgimiento de una agenda de participación comunitaria ofrece a las universidades una gama de posibilidades para funcionar como espacios para fortalecer a la sociedad, estos incluyen contribuir a la infraestructura social y económica de la comunidad, la construcción de capital social, contribuir a la resolución de problemas locales, apoyar la equidad y la diversidad, y la educación para una sociedad democrática (Polaino y Romillo, 2017). En otras palabras, las universidades están jugando y según algunos deberían jugar, un papel más amplio y visible en el bienestar educativo, social y económico de las comunidades locales y de la nación.

Lo anterior genera que la relación entre la comunidad sea difícil de separar de la actividad tradicional de enseñanza e investigación, cuando el compromiso

ocupa un lugar destacado en la agenda de una universidad el desafío para quienes están a cargo de la universidad es lograr una situación en la que el compromiso de la comunidad se realice a través de las actividades centrales de enseñanza e investigación y no se considere como una actividad residual.

Existen muchas formas de interacción entre educación superior y negocios; Algunos formales, otros informales. Los canales de interacción dominantes son publicaciones de investigación, reuniones y conferencias públicas, contratos de investigación, personal de investigación que actúa como consultores, intercambio de equipos y estudiantes que realizan pasantías o capacitación en el trabajo. Sin embargo, después de haber aprendido que los derechos de propiedad intelectual pueden representar riqueza comercial, las universidades se han vuelto más agresivas en el mercado del conocimiento y han desarrollado nuevas estructuras de vinculación con la industria (Brito, Quizhpe y Quezada, 2016).

Ante este escenario, las universidades juegan un papel crítico en sus sociedades en el manejo del conocimiento y el desarrollo de experiencia para una multitud de propósitos. Las tareas y actividades tradicionalmente vinculadas a este rol son multifacéticas y las últimas décadas se han visto cada vez más afectadas por las tendencias, demandas y expectativas que se originan fuera de la universidad. Un elemento importante en esto es el surgimiento global de la economía basada en el conocimiento, que ha hecho que la universidad sea más visible como una institución clave del conocimiento (Maassen, Andreadakis, Gulbrandsen y Stensaker, 2019).

La función de vinculación de la universidad con la sociedad ha existido desde hace más de un siglo, sin embargo, muchas universidades clásicas antiguas plantearon resistencia a establecer vinculaciones (Gould, 1997), para el autor, fue hasta la segunda mitad del siglo XIX que surgió en Estados Unidos los primeros elementos de vinculación entre la educación superior y las necesidades de desarrollo en la sociedad.

Para Romero, Buschini, Vaccarezza y Zabala (2015), continúa existiendo un vacío en la conceptualización o visión sobre la vinculación, de este modo se observan diferentes líneas de operacionalizar los mismos, por ejemplo; considerarla como espacios económicos, aquí la vinculación se traduce a la venta de servicios, por otro lado, otra mirada es que la vinculación se observa cuando hay un acercamiento físico entre la sociedad y la universidad, la cual se asocia con una visión asistencial entre ambas, en tercer lugar, hay una visión de considerar la vinculación como una función académica, es decir, a través de la generación y transferencia de conocimiento y la formación de profesionales, la universidad cumple con su función de vinculación.

Para Polaino y Romillo (2017), la vinculación universidad-sociedad implica relaciones donde se observan, entre otras, apoyo en procesos de producción y servicios con entidades públicas y privadas, esta se ajusta al modelo de vinculación de espacios económicos planteados anteriormente.

Entre tanto, la vinculación es una función sustancial de la universidad y constituye una herramienta académica que permite una articulación de la docencia, la investigación. Por un lado, al investigar y transferir conocimiento apoya a la sociedad a resolver problemas (Simbaña, 2015), por otro, al formar el recurso humano, contribuye a mejorar del capital humano de los países.

La vinculación además de ser un enlace entre la universidad y diversos órganos de la sociedad es a través de ésta que se sustenta la razón de existencia de la universidad, es decir, a través de la vinculación adquiere reconocimiento social, se fortalece su imagen y por tanto, la universidad mejora su credibilidad ante la sociedad.

Entre tanto, para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, contribuye de forma positiva a la actualización y formación de los estudiantes y docentes, debido a que se insertan

en espacios que los confronta con la realidad, se plantean soluciones y así se ofrecen salidas a los problemas sociales (ANUIES, 2000).

Para Barreno, Barreno y Olmedo (2018), desde una visión más holística, sostiene que la vinculación facilita a la universidad intercambiar y reflexionar en conjunto con diversos sectores de la sociedad, enmarcado en su quehacer universitario, fortalece las relaciones con espacios productivos y sociales en el marco del beneficio mutuo, mejorando su posición estratégica. Bajo esta mirada se entiende que los beneficios son mutuos, todos obtienen algún beneficio (Simbaña, 2015).

Finalmente, la universidad asume la responsabilidad cívica según la tendencia y diseña políticas de educación superior y ciencia de manera que la enseñanza y la investigación sean más públicas y relevantes para la sociedad. Las nuevas formas de responsabilidad ante sus diversos actores están reestructurando el contexto de los programas de grado y la investigación científica y contribuyen a una reorientación de las normas y valores académicos, estos cambios están diseñados para hacer que la investigación académica y los planes de estudio respondan mejor a las demandas de la sociedad.

Las oficinas de vinculación y las secretarías de extensión expresan en la mayoría de las universidades la máxima institucionalización de su relación con el entorno. A partir del análisis de documentos institucionales y la realización de entrevistas con los funcionarios que desarrollan su labor en estas áreas, es posible conocer quiénes son los principales actores externos con los cuales la universidad interactúa, qué tipo de reflexiones y sistematizaciones conceptuales se realizan sobre dicho vínculo, qué modalidades predominan en tales relaciones, cuál es su nivel de institucionalización y qué o quiénes cumplen el rol de intermediadores o facilitadores. (Di Bello y Romero, 2018)

CAPÍTULO 2.- IDENTIDAD

2.1. TEORÍA DE LA IDENTIDAD SOCIAL

La teoría de la identidad social desarrollada por Tajfel (1974) gira en torno a tres procesos: la categorización social, la identidad social y la comparación social. La categorización social se define como el proceso de segmentación, clasificación y ordenamiento que realiza el sujeto de su contexto social, delimitando categorías sociales (entendidas como agrupaciones de personas), de formas que le sean significativas.

Es así como los “grupos” se constituyen como entidades cognitivas que tienen significado para el sujeto en un momento determinado. Los grupos, además, pueden definirse como un conjunto de individuos que se perciben como miembros de una misma categoría social, desarrollan un significado emocional relacionado con esta categoría, y alcanzan cierto grado de consenso social respecto de la evaluación del grupo y la membresía al mismo (Tajfel, 1974; Tajfel y Turner, 1979).

El segundo concepto, la identidad social, se comprende como una parte del autoconcepto del individuo que proviene de la conciencia que tiene de pertenecer a un grupo (o grupos), así como el significado emocional que se le atribuye a dicha membresía.

Tomando en cuenta ambos conceptos detallados, la categorización social se constituye como un sistema de orientación que crea y define el lugar del mismo individuo dentro de la sociedad. Asimismo, de la vinculación de ambos conceptos, se determinan los siguientes postulados:

- El individuo buscará permanecer en los grupos, y constituirse como parte de otros grupos, siempre que estos aporten a los aspectos positivos de su identidad social (Tajfel, 1974); las personas buscan mantener y aumentar

su autoestima, desarrollando un autoconcepto positivo (Tajfel y Turner, 1979).

- Si un grupo no cumple con ello, el individuo tenderá a dejarlo, a menos que ello sea imposible debido a razones objetivas; o que dejarlo sea incongruente con aquellos valores que son importantes para su identidad social.
- Si dejar un grupo es difícil o imposible debido a las razones previas, el individuo cambiará su interpretación de las características poco aceptables del grupo; o aceptará la situación y buscará formas de cambiarla.
- Todas las características de los grupos, así como las acciones que ejerce el sujeto en relación con estas, ocurren en relación con otros grupos.

Aunado a ello, la identificación del sujeto con un grupo ocurre de forma relacional, de tal manera que, por medio de la comparación social, los individuos se reconocen como “mejores” o “peores” que los miembros de otros grupos (Tajfel y Turner, 1979). Asimismo, existe una presión por evaluar el endo-grupo de forma positiva, por medio de estas comparaciones sociales, lo cual lleva a los grupos a intentar diferenciarse los unos de los otros (Tajfel y Turner, 1979).

Tajfel y Turner (1979) continúan por señalar que son tres las variables que influyen en la diferenciación intergrupala. Primero, los individuos deben haber interiorizado la membresía al grupo como parte de su autoconcepto; no es suficiente con que los otros definan a las personas como parte de un grupo. Segundo, la situación social debe permitir las comparaciones intergrupales que faciliten la selección y la evaluación de los atributos relacionales relevantes – no todas las diferencias entre los grupos tienen un valor evaluativo. Tercero, el grupo no considera a todos los otros grupos cognitivamente disponibles como relevantes para la comparación. Se requiere de similitud, saliencia y proximidad para que se proceda al proceso de comparación.

2.2. DEFINICIÓN DE IDENTIDAD ACADÉMICA

Conceptualmente, la identidad es una construcción dinámica, ya que la identidad individual emerge de un contexto personal, étnico y nacional, pero también se construye socialmente con el tiempo (Billot, 2010). Henkel (2000) considera que esta construcción está en un continuo cambio que vincula el pasado con el presente y el futuro. La identidad propia tiene fuertes conexiones con lo conocido y lo valorado, está influenciada y modificada por lo imprevisto y disruptivo, y se transforma por presiones sociales externas tanto a nivel micro como macro. Por lo tanto, cada componente de la identidad del individuo, mientras está conectado con el pasado y contribuye a la del futuro, bien puede surgir de lo imaginado y proyectado, así como de lo real (Billot, 2010).

Para Henkel (2009) la academia es una ocupación con normas, estructuras y estatus híbridos, inconsistentes y culturalmente específicos. A pesar de las diferencias culturales, ha proporcionado a sus miembros identidades dominantes y legitimadoras en una diversidad de sociedades. El individuo desarrolla su sentido de "yo académico" a través de su imaginación de lo que comprende "lo académico", sus experiencias pasadas y su comprensión de las circunstancias actuales. Sin embargo, la identidad personal no es estática ni específica del tiempo (Henkel, 2000).

La autora (2000) señala que los individuos se convierten en académicos por medio de la inducción a una disciplina, comunidades de estudiosos que desarrollan y aplican reglas epistemológicas de investigación; y reglas de evaluación tales como la lógica, el uso de evidencia, rigor y creatividad conceptual y teórica; y la búsqueda desinteresada de la verdad. Así, constituyen un sistema altamente especializado y relativamente pequeño, que depende de la autorregulación y la libertad frente a presiones externas, particularmente, de los Estados.

El origen de la identidad académica sería, entonces, la disciplina, entendida como una comunidad epistémica autorregulada a partir de la cual los académicos desarrollan valores académicos y un sentido de valor y significado. La influencia dominante de la disciplina es reforzada por la institución educativa (Henkel, 2000; citado en Yavasha, 2017). Entre los valores académicos se encontrarían la libertad académica, la integridad, el rigor, la originalidad y la capacidad crítica (Henkel, 2009).

Asimismo, existe una interrelación entre la identidad, la reputación y la investigación. Los académicos adquieren una identidad pública a través de un sistema de revisión por pares que genera reputación y, en consecuencia, refuerza la identidad (Henkel, 2000; citado en Yavasha, 2017). Esta identidad pública les otorga a los académicos un sentido de autoestima y de identidad profesional – y la identidad individual y la reputación pública se encuentran vinculadas por medio de la actividad investigativa (Yavasha, 2017).

Wheterbee (2012) señala que la identidad académica se alcanza por medio de la adscripción de una disciplina a un grupo y sus labores; con la consecuente adscripción de los recursos simbólicos y materiales. En este sentido, la autora describe cuatro características fundamentales de la disciplinariedad, las cuales se traducen, por medio de la profesionalización, en los símbolos y argumentos más importantes de la identidad académica:

- Una comunidad intelectual conectada y sostenida en el tiempo y el espacio
- Una masa de personas dentro de dicha comunidad, su distribución en múltiples instituciones, y su concentración en varias de las mismas
- La capacidad de reproducirse a sí misma
- Una misión educacional o de responsabilidad social relacionada con su área de conocimiento.

Sobre la identidad académica en la educación superior están limitadas con una escasez relativa de investigación en esta área (Clarke et al. 2014). Las definiciones que existen tienden a explorar conceptos relacionados con la identidad profesional en general en lugar de explorar la identidad académica en la educación superior. Definir la identidad del docente no es un esfuerzo simple y hay una serie de enfoques en la literatura que se basan en una variedad de disciplinas y tradiciones de investigación. Las construcciones de identidad se han explorado desde una variedad de perspectivas, incluidas la psicología, la psicología social, la sociología y la filosofía y, en consecuencia, como señala Gee (2000), han adquirido muchos significados.

En el contexto de la academia, el individuo desarrolla su sentido de "yo académico" a través de su imaginación de lo que comprende "lo académico", sus experiencias pasadas y su comprensión de las circunstancias actuales. Sin embargo, la identidad personal no es estática ni específica del tiempo (Henkel, 2000). Conceptualmente, la identidad es una construcción dinámica, ya que la identidad individual emerge de un contexto personal, étnico y nacional, pero también se construye socialmente con el tiempo. Henkel (2000) considera que esta construcción está en un continuo que vincula el pasado con el presente y el futuro.

La identidad propia tiene fuertes conexiones con lo conocido y lo valorado, está influenciada y modificada por lo imprevisto y disruptivo, y se transforma por presiones sociales externas tanto a nivel micro como macro. Por lo tanto, cada componente de la identidad del individuo, mientras está conectado con el pasado y contribuye a la del futuro, bien puede surgir de lo imaginado y proyectado, así como de lo real.

La identidad se puede interpretar de varias maneras y se utiliza una terminología diferente para articular su significado. Nuestra identidad o "sentido de uno mismo" no se atribuye tanto, sino que representa un esfuerzo continuo para

dar sentido a quiénes somos, cuando estamos ubicados en experiencias pasadas, presentes y futuras (Geijsel y Meijers, 2005).

El concepto identidad académica se muestra en la literatura comúnmente referido al trabajo de investigación y posicionamiento (Aitchison, et al., 2012; Guerin, 2013), así mismo, el termino se suele definir como "identidad del investigador o "identidad disciplinaria, por otro lado, se evidencian su análisis en contextos similares para referirse a cómo los investigadores se posicionan dentro de sus campos particulares y exhiben las habilidades y el pensamiento que generalmente se atribuyen a los investigadores independientes y académicos establecidos (Aitchison, et al., 2012; Wegener, Meier e Ingerslev, 2016).

Para Ibarra (1999, citado en Winter 2009, p. 122). La identidad académica se refiere a "la medida en que un individuo se define principalmente en términos de la organización ... o como miembro de una profesión" En este contexto, el proceso de formación de identidad se ve como "encontrar una voz propia" (Potgieter y Smit 2009, 2015), o "encontrar el propio ser académico" (Dison, 2004, p. 83), lo que indica un posicionamiento del ser en el espacio académico Estas metáforas indican la idea del desarrollo de la identidad como un proyecto individual dentro de una comunidad.

Para los académicos, la identidad está ligada a valores porque, como argumenta Taylor (1989), la identidad se forja dentro de un marco moral porque, al llegar a saber quién es usted, surgirán preguntas sobre lo que es bueno o malo y lo que tiene importancia para ti. Por lo tanto, la identidad está ligada a lo que está comprometido, lo que valora y por lo que se esfuerza.

Churchman (2006) señala que no existe una identidad académica única dentro del entorno universitario actual, donde el papel del académico está en constante cambio, mostrando una compleja multiplicidad de formas de comprender su entorno como parte de la academia. Esta pluralidad de identidades no siempre es favorecida en las IES donde hay un enfoque creciente en las

prácticas unificadoras para mejorar la cohesión (Churchman y King, 2009) y, por lo tanto, existe una tensión por convivir con estas diferencias en tiempos de cambio. En algunos casos, puede haber restricciones prácticas sobre hasta qué punto los individuos pueden reconstruir y visualizar su identidad. Cuando se desarrolla un conflicto entre las expectativas de un individuo y las de la institución, esto puede resultar en resistencia del personal a las demandas institucionales.

Entonces, ¿cómo coexisten las identidades académicas? Un individuo se identifica a sí mismo como académico, tanto en relación con la organización misma, como miembro de la profesión académica. La identidad académica se vuelve intrínsecamente ligada a los valores, creencias y prácticas en común con otros de esa afiliación. Whitchurch (2008) ha sugerido que la realidad de los roles y responsabilidades académicas es a menudo más compleja y multifacética de lo que se describe. De hecho, esto puede explicar por qué los académicos conservan una identidad fluida a medida que fluctúan los deberes y las expectativas.

Si bien las identidades están influenciadas por los valores y creencias individuales, así como por la cultura institucional y el posicionamiento, se acepta que la identidad afecta el "sentido de propósito, la autoeficacia, la motivación, el compromiso, la satisfacción laboral y la efectividad" (Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006, p. 601). Por lo tanto, la forma en que se desarrolla y mantiene una identidad individual tiene un efecto significativo en la efectividad del posicionamiento en el lugar de trabajo.

Las definiciones de identidad académica en la educación superior están limitadas con una escasez relativa de investigación en esta área (Clarke et al. 2014). Las definiciones que existen tienden a explorar conceptos relacionados con la identidad profesional en general en lugar de explorar la identidad académica en la educación superior.

Al explorar la identidad académica en particular, surgen una serie de conceptos centrales, que incluyen: colegialidad, libertad académica, autonomía, autorregulación profesional, valores y patrones de comportamiento (Clegg 2008; Winter, 2009). Sin embargo, existe la sensación que estos conceptos centrales están evolucionando, cambiando y, en algunos casos, siendo erosionados del discurso en torno a las identidades académicas debido al creciente escrutinio del papel y la función de los académicos en el sistema de educación superior actual (Billot 2010). En particular, la libertad académica como concepto central de identidad académica se ha erosionado cada vez más a medida que predominan las prioridades económicas organizacionales y gubernamentales (Billot 2010).

Sin embargo, a medida que los roles académicos continúan cambiando, evolucionando y expandiéndose, la cuestión de la identidad académica está más en primer plano que nunca, especialmente en el contexto del cambio continuo y la centralidad de la competitividad dentro del sector de la educación superior.

Una definición reciente de identidad en la educación superior conceptualiza la complejidad de los contextos que conducen al desarrollo de una identidad académica y la define como:

Una construcción dinámica, ya que la identidad individual de uno emerge de un contexto personal, étnico y nacional, pero también se construye socialmente con el tiempo. . . En el contexto de la academia, el individuo desarrolla su sentido de "yo académico" a través de su imaginación de lo que comprende "lo académico", sus experiencias pasadas y su comprensión de las circunstancias actuales (Billot 2010, p. 4).

2.3. TRIBUS Y TERRITORIOS ACADÉMICOS

Dado que las instituciones de educación superior se han orientado más hacia la disciplina desde la aparición de la universidad de investigación moderna que se estructura en torno a disciplinas separadas (Billig, 2013), la noción de una

comunidad disciplinaria es especialmente importante en la forma que los docentes se posicionan y realizan su actividad académica. Las disciplinas proporcionan a los académicos una concepción general de la existencia intelectual, una concepción de las unidades de conocimiento adecuadas (Abbott, 2001, p.130) y "...un elemento central de la identidad..." (Abbott, 2002, p.210).

Los estudios que investigan disciplinas y prácticas académicas creen que las comunidades disciplinarias impactan en las identidades académicas y las creencias de los académicos sobre sus prácticas laborales (Becher y Trowler, 2001; Hyland, 2012; Myers, 1990).

El posicionamiento disciplinario se entiende como un proceso discursivo que podría examinarse a través de cómo los docentes se posicionan y emplean ciertas etiquetas disciplinarias. Las disciplinas se consideran un producto de la organización institucional y, por lo tanto, la clasificación disciplinaria no está hecha a la piedra, sino que está constituida principalmente por la sociedad (Becher y Trowler, 2001, p. 59). Si bien las disciplinas se identifican en parte por la existencia de departamentos relevantes, no implica que cada departamento represente una disciplina (Becher y Trowler, 2001, p.41).

2.4. IDENTIDAD ACADÉMICA COMO PROFESOR Y COMO INVESTIGADOR

Hay una serie de discursos que rodean los tipos de identidad académica que son evidentes entre el personal de educación superior. Centrales en el debate son las identidades que se relacionan con lo académico como profesor o lo académico como investigador. Sin embargo, es evidente que estos roles, hasta cierto punto, se han dicotomizado con un valor premium acorde a ser un investigador; esto ha resultado en la erosión de la identidad del académico como maestro.

Nixon (1996, p.8) argumenta que no existe una identidad profesional singular en la academia sino una "pluralidad de ocupaciones", que se caracteriza por académicos cuyos roles se definen por "tarea". Esta pluralidad da resultados académicos con incertidumbre laboral, lo que resulta en contratos a corto plazo para aquellos en donde predomina la tarea de enseñar en comparación con aquellos cuya tarea principal es investigar y trabajar con estudiantes graduados, lo que da como resultado la percepción de tener un estatus más alto dentro de la organización. En efecto, ha habido una división entre la identidad de la enseñanza académica y la identidad de la investigación académica.

Nixon (1996) subraya que la identidad académica como docente rara vez se reconoce con premios institucionales como el pago y la promoción que reflejan el éxito en la investigación más que en la educación. Esta creciente dicotomía entre la enseñanza y la investigación está generando tensiones en la identidad entre grupos cada vez más divididos.

2.5. CRISIS EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Las condiciones cambiantes en la educación superior no ofrecen autonomía y estatus a los docentes universitarios, esto genera que se cuestione sobre qué tipo de grupos ocupacionales se construyen y, por tanto, genera tensiones sobre el papel que desempeñan los docentes en el quehacer universitario (Nixon, 1996).

Para el autor, existen tres debates que están presentes, primero, la docencia universitaria se concibe como una profesión dividida entre sí misma, segundo, mantienen multiplicidad de funciones que genera que el concepto de profesional no sea aplicable todos y tercero, la presencia de un nuevo proletariado que tiene limitadas oportunidades y menos estímulo para mantener un juicio independiente y autorregularse. A continuación, se exponen estas tres tensiones.

2.5.1. PROFESIÓN DIVIDIDA

Los docentes universitarios mantienen una doble identidad profesional, Piper (1994, citado en Nixon, 1996). Expone "los académicos miran su ocupación para su identidad como profesores, pero fuera de su identidad como especialistas en la materia" (p. 6).

Las dos identidades en la actualidad son difíciles de mantener desde una perspectiva de su práctica profesional como de la estructura organizativa, por ejemplo, el incremento en la cantidad de estudiantes ha generado cambios en el ámbito pedagógico y curricular al tiempo que ha impactado en la identidad profesional del docente universitario obligándolo a desarrollar la capacidad de desarrollar y comercializar programas de innovación. Por otro lado, los cambios en el trabajo académico han provocado modificaciones en la identidad profesional del docente universitario como investigador, orientando sus capacidades a la búsqueda de fondos externos para competir por realizar investigación que se ha convertido en una cultura de competencia.

2.5.2. MÚLTIPLES FUNCIONES

Las múltiples tareas que desarrollan los docentes universitarios han orientado una especialización en el trabajo que desarrollan las universidades y por tanto una visible división el trabajo dentro del ámbito académico, esta estratificación sugiere una redefinición de la identidad profesional, de allí, se tienen varias categorías de trabajadores académicos, estas categorías se diferencian unas de otras en función a condiciones de trabajos, salarios, oportunidades de desarrollo profesional, niveles de responsabilidades y aspectos relacionados privilegios en la gobernanza universitaria (Nixon, 1996).

Ante estos escenarios se hace visible en las universidades observar un ímpetu por parte de los académicos por la investigación para acceder a mejores salarios diferenciándolos de aquellos que no llevan a cabo estas tareas,

académicos de alto nivel con la capacidad de negociar los salarios diferenciados del personal bajo dentro de la estructura organizativa. Este escenario implica una pluralidad en la fuerza laboral de la universidad y diversos grupos ocupacionales divididos por funciones, influencia, antigüedad.

Estos planteamientos son apoyados por Winter (1995), quien sostiene que los ajustes a diseños curriculares, programas modulares y sistemas de evaluación han provocado la creación de diversos niveles que afecta significativamente a los mando medios a los que él llama “directores académicos” quienes hoy en día son los responsables de guiar la progresión educativa de los estudiantes, relegando el papel de los docentes que imparten los cursos, estos directores académicos diseñan un sistema modular con el apoyo de consejeros académicos que coordinan la elección de módulos de los estudiantes.

2.5.3. NUEVO PROLETARIADO

Esta fragmentación observada en el trabajo de los académicos sostiene Dixon (2014), constituye condición material e ideológica que provoca la construcción de un nuevo proletariado entre los docentes universitarios cuyas diferencias se hacen observables en función a su clase y estatus, erosionando las estructuras organizativas:

Sobre este escenario Halsey (1992, p.13) sostiene:

El gerencialismo llega gradualmente a dominar la cooperación colegiada en la organización tanto de la docencia como de la investigación. El vocacionalismo explícito desplaza la preparación vocacional implícita, ya que los cursos de grado se adaptan a la división cambiante del trabajo en el mercado de graduados. Los esfuerzos de investigación se aplican cada vez más a los requisitos de las demandas gubernamentales o industriales. El docente se convierte cada vez más en un trabajador asalariado o incluso a

destajo al servicio de una clase media en expansión de administradores y tecnólogos.

Sobre este punto, Halsey (1992), sostiene que los docentes carecen de control ideológico” sobre el trabajo que desempeñan, sin embargo, aún pueden influir sobre los procesos de investigación y enseñanza, pero no pueden decidir sobre los estudiantes y los problemas a investigar, quienes están determinados por la influencia externa de Estado, administradores institucionales y el mercado (Miller, 1995).

Este escenario, promueve un clima de inseguridad, competencia y vigilancia, como expone Dummett (1994):

Cada tarea debe realizarse al menor costo posible; que la gente trabaja con eficacia sólo si sabe que sus trabajos son inseguros y si se sienten atraídos por aumentos de salario o de estatus que se obtendrán en competencia con sus colegas; y que no se puede confiar en ninguna institución para evaluar su propia eficiencia o la de sus empleados, que debe ser estimada haciendo que cada empleado sea evaluado por otros empleados o por los 'clientes' mediante indicadores de desempeño 'objetivos' o, lo mejor de todo, mediante los informes de inspectores externos. (p.1269)

Estos planteamientos reconocen que el docente universitario tiene la capacidad de definir sus valores propios entorno a su ocupación y, por tanto, construye su propia identidad sobre ellos, sin embargo, el hecho que no sea posible reconocer el “yo profesional” en sí mismo, constituye una limitación estructural.

CAPÍTULO 3.- GERENCIALISMO ACADÉMICO

3.1. DEFINICIÓN DE NUEVO GERENCIALISMO

El nuevo gerencialismo puede definirse como la imposición de técnicas administrativas tradicionalmente asociadas con negocios y empresas con fines de lucro en instituciones de carácter público (Deem, 1998). La autora señala que, entre las técnicas administrativas de este carácter, se encuentran el uso de centros de costo internos, la incitación a la competitividad interna y externa, la mercantilización de los servicios públicos y el monitoreo de la eficiencia y efectividad mediante el uso de medidas del desempeño individual. Así, pretende cambiar los regímenes y las culturas de las instituciones, y los valores de los trabajadores, para que se asemejen más a aquellos del sector privado (Deem, 1998).

A estas características, Lynch (2014) agrega los cambios en el lenguaje organizacional – de ciudadanos, a clientes; la promoción de la autoevaluación basadas en los indicadores de desempeño externos; y la introducción de contratos de empleo más casuales, con el fin de reducir costos y ejercer más control sobre los trabajadores.

Shepherd (2017), por su parte, propone que un modelo teórico del gerencialismo, en términos ideales, contiene seis postulados ideológicos. El primero, es que la gestión es importante y beneficiosa. Siendo este el postulado más relevante, se sustenta en que la gerencia es la forma óptima de gobernanza organizacional y la vía más efectiva para lograr éxito organizacional. Se considera, así, que el rendimiento mejora cuando la administración se perfecciona, llevando al establecimiento de objetivos claros, la motivación del personal y resultados demostrables. Más aún, una mejor gerencia en las organizaciones llevaría al desarrollo de las sociedades en términos sociales y económicos.

El segundo postulado indica que la gerencia es una función discreta, en tal sentido, las funciones técnicas y operativas se separan de las de planeamiento estratégico, de manera que son los gerentes quienes poseen las capacidades y la agencia para plantear y ejecutar las acciones necesarias para el desarrollo organizacional (Shepherd, 2017).

El tercer postulado, propone que la gerencia es racional y neutral. Se basa en el supuesto de que el gerencialismo actúa de forma imparcial, recogiendo información y analizándola para determinar el mejor curso de acción para cada organización. La toma de decisiones en el gerencialismo es vista como sustentada en verdades incuestionables, alcanzadas de forma objetiva por profesionales gerentes (Shepherd, 2017).

El cuarto postulado señala que la gerencia es genérica y aplicable de forma universal. Las organizaciones son más similares que distintas, y las habilidades y conocimientos necesarios para gerenciar una u otra son las mismas. Esta perspectiva minimiza así las diferencias entre el sector público y privado, y promueve la aplicación del gerencialismo a lo largo de todas las instituciones (Shepherd, 2017).

La autora Shepherd (2017) continúa señalando el quinto postulado, a partir del cual se propone que los gerentes tienen el derecho de gerenciar, es decir, de tener la discreción para ejercer sus actividades de planeamiento, toma de decisiones, monitoreo y coordinación. Ello les confiere una autoridad aun cuando no cuentan con el conocimiento específico para una tarea, resguardados con conocimiento de gestión que se encuentra por encima de la especialización. Esta autoridad, en consecuencia, los coloca por encima de los otros trabajadores, quienes tienen que responder ante el gerente.

Finalmente, el sexto postulado hace referencia al gerencialismo en el sector público, y propone que los métodos y técnicas que se emplean en el sector privado son superiores a las del sector público. Dado ello, las prácticas

gerenciales del sector privado deben ser adoptadas por las distintas instituciones del sector público (incluyendo las universidades) si es que se desea mejorar su desempeño (Shepherd, 2017).

3.2. GERENCIALISMO EN LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Según Deem (1998), hasta finales del siglo pasado, la idea de que los institutos de educación superior necesitan ser gestionados era inconcebible. Sin embargo, con el crecimiento del sector universitario, se ha insertado también el requerimiento de justificar el uso de financiamiento público y demostrar el valor monetario de las universidades. Así, a estas instituciones se les ha empezado a exigir mejorar los estándares de educación y de investigación, a la vez que mejorar sus niveles de eficiencia: disminuir la cantidad de recursos empleada por alumno, menor inversión en instrumentos y equipos, y menos recursos para labores de investigación.

De acuerdo con Withchurch y Gordon (2010) el gerencialismo académico que se ha introducido en las universidades e instituciones de educación superior tiene las siguientes implicaciones:

- Una ética de “empresa”, forzando a las instituciones al desarrollo e implementación de actividades que tengan como objetivo principal la producción de ingresos.
- Políticas gubernamentales que enfocan el rol de las instituciones de educación superior hacia uno que sirva a llenar las necesidades socioeconómicas de las naciones, requiriendo que se orienten a las políticas de mercado
- Se promueve la competencia (y la conducta competitiva) por los recursos dentro de la institución

- Mayor control y regulaciones de las actividades de los académicos por aquellos que tienen funciones de tipo administrativo (quienes pueden ser profesionales de administración o gerentes académicos), con exigencia de cumplir con requisitos gubernamentales.
- Una transferencia de poder (autoridad) percibida, desde los académicos hacia los gerentes, con una pérdida de estatus profesional por parte de los académicos
- La separación y polarización de las actividades académicas y las actividades gerenciales/administrativas.

En esta misma línea, Hedley (2010) realiza una distinción entre las características tradicionales de una universidad – en el sentido más abstracto e ideal de su conceptualización. Así, una universidad:

- Establece sus propias credenciales, sin requerir de validación externa para sustentar su reputación
- Es independiente del gobierno y otras entidades
- Permite la autonomía frente a la administración interna, de tal forma que las diversas unidades de su estructura funcionan sobre la base de la cooperación, no de la jerarquía – y extiende dicha autonomía a sus trabajadores en la forma de libertad académica
- Considera a la docencia y la investigación como un fin en sí mismo, sin requerir el escrutinio público de la calidad o el contenido de sus clases o de la investigación que se lleva a cabo (Hedley, 2010).

En contraste, la universidad gestionada, en los términos más radicales de dicho concepto, carecería enteramente de autonomía de forma interna y externa (Hedley, 2010). En ese sentido:

- Recibe sus credenciales del exterior, pudiendo solo ser reconocida como meritoria por revisores externos, y siendo comparada con otras universidades por medio de rankings internacionales,
- Forma parte de una línea de mando que se extiende fuera de la institución, sea hasta el gobierno u otras instituciones. Cualquier autonomía interna debe ser validada por dicha línea de mando,
- No permite la autonomía frente a los gerentes internos; las unidades internas funcionan en términos de jerarquía y no de cooperación mutua y voluntaria – lo cual se extiende también a sus trabajadores, quienes deben obedecer las órdenes de un jefe directo,
- Evalúa la docencia y la investigación de acuerdo con criterios externos, en función de su utilidad para los bienes públicos y los privados, así como de su capacidad para generar recursos a nivel social (Hedley, 2010).

3.3. IDENTIDADES ACADÉMICAS EN EL CONTEXTO DEL NUEVO GERENCIALISMO

A pesar de su valor a nivel descriptivo, las polarizaciones descritas previamente no toman en cuenta los distintos tipos ni los distintos niveles de gerencialismo en las instituciones – los gerentes pueden ser personas en roles de gerentes académicos (decanos, directores, rectores); gerentes profesionales; o personal académico que cumple una función de gerencia y realiza actividades de gestión de personal a partir del desarrollo de un proyecto o curso. Asimismo, el gerencialismo se presenta en múltiples instancias de la vida de la institución educativa, y no solo desde los puestos directivos.

Es así como las nuevas identidades profesionales propuestas por Withchurch (2009) pueden adquirir relevancia para las identidades académicas frente al gerencialismo (Withchurch, 2010). La autora propone cuatro tipos de identidades profesionales académicas:

- Profesionales delimitados, quienes se identifican firmemente dentro de los límites organizacionales y funcionales, realizando sus funciones tal y como les han sido prescritas.
- Profesionales transfronterizos, quienes emplean activamente su comprensión de los límites para realizar funciones interpretativas y transaccionales dentro de la institución, contribuyendo a la construcción de capacidades institucionales.
- Profesionales no limitados, quienes tienen menor conocimiento de los límites y contribuyen ampliamente a proyectos dentro de la institución, tales como ampliar la relación y participación comunitaria, actuando en roles que podrían considerarse como de desarrollo institucional.
- Profesionales mezclados, llamados con base en su experiencia para llevar a cabo portafolios mixtos, y para contribuir a actividades de las áreas profesionales y académicas; su experiencia puede haberse adquirido en un contexto contiguo, como mayor instrucción superior, desarrollo regional o el sector no-gubernamental (Withchurch, 2009).

Cabe destacar que, si bien las instituciones se enfrentan a las exigencias de los gobiernos y los mercados, los individuos se enfrentan a una matriz de relaciones compleja, en la que interpretan y buscan influenciar las demandas que se les imponen (Withchurch, 2010). Además, Billot (2010) apunta que, frente a los cambios externos, los académicos aún son capaces de negociar sus roles y responsabilidades por medio de un proceso de priorización.

Tomando ello en cuenta, Winter (2009) señala que el gerencialismo y sus valores basados en una mentalidad económica de mercado han generado que algunos académicos se alineen con la percepción de la universidad como empresa (identidad gerencial), mientras que otros se separan de las demandas de una corporación (identidad profesional). Ello llevaría a cismas de la identidad

académica en la educación superior, en torno a la congruencia que perciben los académicos entre sus valores profesionales y los valores del gerencialismo.

El gerente académico mantiene una ideología de gerencialismo y de control unitario; valores utilitarios universales; una relación de asimilación y conexión con los gerentes y su organización; y una congruencia entre los valores de la organización y de uno mismo. Si bien el gerente académico con frecuencia experimenta una sobrecarga de tareas, las tensiones que experimentan no provienen de sistemas de valores conflictivos (Winter, 2009).

El académico gestionado, por otro lado, mantiene una ideología de profesionalismo y autonomía; valores normativos distintivos; se encuentra desconectado de la organización; y se enfrenta a la incongruencia de sus valores con los valores de la organización (Winter, 2009).

CAPÍTULO 4.- ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Caballero y Bolívar (2015), realizaron un estudio acerca de la identidad del profesorado universitario y sus creencias acerca de la profesión y como se perfilan en el desempeño de dos de sus funciones principales: investigación y docencia. Los resultados del estudio indican que existen dos orientaciones hacia la docencia: una centrada en el profesor y con estrategias de enseñanza tradicional y la otra centrada en el estudiante y con estrategias de enseñanza constructivista, también indica que modificar las concepciones y estilos docentes del profesorado universitario hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado al estudiante no es tarea sencilla, y requiere un replanteamiento de los sistemas de formación y evaluación, así como nuevos dispositivos y contextos que posibiliten integrar docencia e investigación.

Tomar la enseñanza como una de las dimensiones de la investigación, propias del trabajo universitario, supone un modo relevante y productivo de potenciar la docencia, lo que exige paralelamente reconocimiento y apoyo

institucional, las prácticas docentes deben ser visibilizadas para poder ser contrastadas y discutidas con los colegas, como sucede en la investigación. La docencia ya no se limita a la enseñanza, sino que se subordina al aprendizaje del alumnado, al tiempo que las tecnologías de la información y los entornos virtuales de aprendizaje resitúan la labor del docente. En esta nueva economía del conocimiento ya no hay papeles fijos de uno (investigador) que genera el conocimiento, otro (docente) que lo difunde.

Clegg (2006), realizó un estudio sobre Identidades académicas amenazadas, con el objetivo de conocer la experiencia vivida de académicos en ejercicio en una institución como parte de una investigación sobre la controvertida cuestión de las “identidades académicas”, el cual fue realizado en la universidad de Reino Unido. Los resultados indican que las identidades académicas se estaban configurando y desarrollando activamente en respuesta a los cambios en las estructuras universitarias y los entornos externos; la hibridación en relación con la disciplina y el lugar era común, que las identidades emergentes más nuevas, o híbridos, en su mayoría no fueron moldeadas por una referencia a la nostalgia por un pasado elitista, sino que se basaron en diferentes supuestos epistemológicos derivados de otras lealtades profesionales y prácticas. El estudio también arrojó que las experiencias de clase, género y la importancia de la familia tienen una importancia continua en la vida de los encuestados. Además, a pesar de toda la presión de la performatividad, los individuos crearon espacios para el ejercicio de la autonomía y la agencia personales basadas en principios.

Hah (2020), realizó una investigación referente a la valoración y posicionamiento disciplinar con el objetivo de conocer los discursos que los investigadores académicos utilizan para construir y explicar sus luchas en el proceso de establecerse como académicos, fueron parte del estudio dos estudios de caso los cuales fueron seleccionados de un conjunto de treinta entrevistas cualitativas con investigadores académicos que trabajan en campos relacionados con la lingüística y el lenguaje en siete universidades diferentes en el Reino Unido.

Como parte del estudio se realizaron 30 entrevistas cualitativas con académicos investigadores que van desde estudiantes de doctorado, investigadores de carrera temprana hasta profesores eméritos, que trabajar en lingüística aplicada y campos relacionados con el lenguaje en universidades del Reino Unido.

El estudio en particular se centra en dos estudios de caso de académicos que se posicionaron como "inconformistas" o que se resisten ser encasillados en una disciplina. Para proporcionar alguna base comparativa, los dos casos los estudios provienen de dos extremos del espectro de la carrera académica. Los resultados nos muestran como los académicos sostienen discursos de valoración sobre los tipos de prácticas de posicionamiento disciplinario que son valorados, que a veces pueden diferir de los discursos de valoración de colegas investigadores, instituciones y otras partes interesadas en la educación superior, argumentando la incongruencia en los discursos de valoración entre un individuo y otros que resulta en posicionamiento luchas.

Musselin y Becquet (2008), realizaron una investigación basada en el trabajo académico, en todos sus aspectos diversas dimensiones, es decir, en todas las actividades en las que se involucra el profesorado: docencia, investigación, tareas administrativas, consultoría, formación doctoral, formación. Se exploraron cuatro disciplinas con este fin en las universidades francesas: historia, estudios empresariales, biología y física. El estudio implicó la aplicación de 100 entrevistas a profesores titulares miembros (que representan alrededor del 64% de todos los profesores universitarios franceses), un grupo que consta de personas con dos estados (o etapas profesionales): los maîtres de conferencias (o profesores asistentes titulares) y los profesores.

Para cada disciplina, se eligieron tres departamentos para probar el papel que juegan los factores institucionales y para confrontar los discursos sostenidos por diferentes académicos, quienes se suponía debían desarrollar o coordinar actividades entre sí. Los principales resultados de este estudio consisten en una amplia variedad de situaciones académicas e identidades, a pesar del hecho de

que los miembros de la facultad en Francia son administrados por un único estatus, pagado según una escala salarial burocrática, que es idéntica en cada disciplina, y todos los miembros de la facultad dependen de una carga docente fija.

Los resultados muestran que la división tradicional subrayada por trabajos anteriores sobre las actividades científicas sigue siendo relevante, cuando se consideran también las tareas relacionadas con la docencia y la administración. Sin embargo, también mostraremos que a veces las discrepancias existen entre las identidades ideales prevalentes y las situaciones actuales en el trabajo. Las entrevistas realizadas revelaron que todas las disciplinas mantienen una representación de lo que es o debería ser una carrera objetiva dentro de cada disciplina. Estas concepciones han sido interiorizadas por los entrevistados, y se posicionan frente a esta carrera objetiva: describen su propia carrera de acuerdo con ella, y desarrollar una representación de sí mismos, que puede estar en contradicción con ella.

Shams (2019), realizó una investigación basada en el manejo de las tensiones de la identidad académica, en una universidad estatal de Canadá, el estudio muestra el predominio del gerencialismo en los niveles superiores del sector educativo y sus contradicciones fundamentales con los valores profesionales ha colocado reclamos de identidad desalineados sobre los académicos. El estudio está basado en una concepción de identidad que lo describe como narrativas en progreso disponibles para las personas, se analiza el trabajo rutinario de los académicos en una universidad pública canadiense.

Los resultados revelan que construyen reflexiva y situacionalmente diferentes versiones de su yo profesional para minimizar las tensiones entre las afirmaciones de identidad coexistentes pero contradictorias, los académicos emprenden dos estrategias discursivas de abrazo y distanciamiento y moldean diferentes versiones de sus seres como conformistas y rebeldes, esto les permite crear simultáneamente una identidad que resuena con los requisitos de gestión de

las organizaciones, y una identidad que corresponde a los principios académicos profesionales. Los resultados de este estudio revelan que las identidades académicas prescritas por los directivos y profesionales las ideologías no se dan por dadas, pero los académicos son autores de sus propias identidades.

Los académicos no necesariamente apuntan a cumplir o resistir las demandas de la gerencia, pero para muchos de ellos, el objetivo principal es minimizar las tensiones de identidad para hacer su trabajo. Parte de los hallazgos muestran que existe una división entre las identidades relacionadas con la investigación y la docencia, mostrando que algunos académicos crean identidades incoherentes pertenecientes a estas áreas de su labor profesional. Este hallazgo implica que el gerencialismo y el profesionalismo pueden promulgarse de manera diferente en estas dos categorías principales de trabajo académico y, por lo tanto, debe no ser conceptualizados como conjuntos concretos de supuestos, valores y prácticas que son externos a la gente.

Siekkinen, Pekkola y Carvalho (2019), realizaron un estudio basado en el cambio y continuidad en la profesión académica, dentro de las universidades de Finlandia. El estudio muestra los cambios y continuidades actuales de la profesión en Finlandia, según la perciben los mandos superiores y medios empleados en universidades finlandesas. El estudio incluye un análisis empírico de entrevistas semiestructuradas, que se llevaron a cabo en un proyecto de investigación, titulado “La evaluación del modelo de carrera de cuatro etapas en universidades finlandesas” (Välimaa et al. 2016).

El grupo objeto de estudio fueron cuatro universidades finlandesas, medianas y multidisciplinarias fueron entrevistadas en grupos, cuyos miembros fueron seleccionados por su experiencia con respecto a las nuevas estructuras de carrera académica, se aplicaron a los mandos superiores y medios entre ellos, rectores, vicerrectores, decanos y directores. El análisis se realizó utilizando dos métodos: pensar los datos de la entrevista con una teoría (Jackson y Mazzei 2013) y análisis de contenido directo (Hsieh y Shannon 2005). Los resultados del estudio

describen que las lógicas y los valores por profesionalismo organizacional son enfatizados. Sin embargo, el profesionalismo ocupacional también está profundamente arraigado en las prácticas de Universidades finlandesas. También refleja que los cambios suelen estar asociados con valores gerenciales, como el control y la evaluación, y en contraste, las continuidades académicas, el trabajo está comúnmente relacionado con la autoridad del profesor y la identidad académica.

Los cambios en los valores y prácticas profesionales incluyen la causa del trabajo profesional; requisitos internos de igualdad, transparencia y equidad, y requisitos de eficiencia, control y competencia creciente, que son causados por presiones provenientes de fuera de la profesión. Las continuidades en los valores y prácticas profesionales incluyen la importancia de la vocación; motivación y competencia; cultura del trabajo; las diferencias disciplinarias; el poder y autoridad de los profesores; prestigio; competencia (que también es una característica tradicional del trabajo), y la identidad académica tradicional y los roles en la docencia y la investigación.

Winter y O'Donohue (2012), realizaron un estudio acerca de la relación entre los valores e identidad académica en la Universidad pública. El estudio se basó en enmarcar la propuesta que enfrentan las universidades públicas y las tensiones en la identidad académica que surgen de las presiones para combinar y mantener lo gerencial (económico) y académico (profesional), lo competitivo y lo contradictorio de los sistemas y los valores. La metodología consistió en aplicar una encuesta a los profesores, por medio de la web, en la cual respondieron que compartían una antipatía profundamente arraigada hacia un espíritu de mercado que reduce la educación a una función económica limitada, con implicaciones y desafíos asociados con la identidad académica que se consideran tensiones.

Los resultados del estudio indican que los hallazgos del estudio revelan cómo las tensiones de la identidad académica representan una diferencia basada en valores. También indica que para que los académicos "asuman" y "vivan"

nuevas identidades que encarnan ideas y prácticas, los líderes universitarios deberían prestar más atención a la integración de principios rectores y creencias de los académicos en todas las disciplinas. Parte de lo expresado por académicos en este estudio podría ayudar a conectar y orientar los aspectos gerenciales (económicos) y profesionales (académicos), siendo los brazos de la universidad: los principios educativos deben estar por encima de los principios del mercado y no se debe permitir que los intereses comerciales determinen principalmente qué conocimientos deben ser conservados, transferidos o valorados intelectualmente en la educación superior.

Yavash (2017), realizó una investigación basada en los académicos, sus experiencias laborales y sus identidades. El estudio se centra en las consecuencias de estos cambios para la labor académica, considerando la naturaleza del trabajo realizado por los académicos y cómo ese trabajo se gestiona y controla (Braverman 1974). La estrategia de investigación se centró en la selección de una universidad anterior a 1992 y una universidad posterior a 1992 para un estudio de caso comparativo. El estudio se centra deliberadamente en las experiencias informadas de académicos, cuyo papel principal es la enseñanza y/o la investigación y no administradores académicos como tal.

En consecuencia, la investigación cualitativa en la que se hace hincapié selecciona la naturaleza construida de la realidad y proporciona descripciones ricas. Aquí se demuestra que el gerencialismo está profundamente arraigado en la universidad. La intensificación del trabajo continúa sin cesar, mientras que las identidades académicas están reguladas para lograr los objetivos de gestión que se centran en los objetivos. Los resultados de la investigación se han mercantilizado y la calidad de la enseñanza se ha ganado una nueva cultura orientada a los objetivos que impregna el sector universitario.

Ylijoki y Ursin (2013), realizaron una investigación que permite explorar cómo los académicos dan sentido a las transformaciones de la educación superior y qué tipos de identidades académicas son así construidas. La metodología

consistió en un análisis narrativo con la aplicación de 42 entrevistas realizadas a los académicos finlandeses. Los hallazgos del estudio reflejan que las construcciones de identidad incrustadas en las nueve narrativas presentadas en este estudio incluyen nociones polarizadas de roles académicos, deberes, compromisos y estatus. Ser rebelde, perdedor, sobrecargado trabajador, es totalmente diferente de ser un ganador, móvil arribista, o agente de cambio, y tiene diferentes implicaciones. Los autores concluyen con que las identidades académicas se han vuelto cada vez más diversificadas y polarizadas debido a los cambios administrativos y estructurales en educación.

Guzmán y Martínez (2016), realizaron un estudio donde se analizan los modos en que los académicos construyen su identidad en una universidad chilena, a sabiendas que el ser un académico conlleva un estatus ontológico (quién es el académico) y las tareas adscritas al rol de ser académico. El estudio es de carácter cualitativo a través del cual se llevaron a cabo 20 entrevistas con académicos de diversas características y se analizaron documentos institucionales para situar el fenómeno de construcción de identidad académica. Como estrategia de investigación se utilizó de estudio de caso (Merriam, 1998) que consiste en el estudio profundo de la particularidad, complejidad y de los procesos interactivos de un fenómeno, en este caso la construcción de las identidades de académicos universitarios en un contexto particular: una universidad chilena considerada como compleja (Merino, 2004). Esta universidad es estatal y está compuesta por 10 Facultades y 2 Campus. Los participantes de este estudio corresponden a 20 académicos cuya selección fue efectuada en base a criterios (Goetz y LeCompte, 1988), teniendo en cuenta la variación de características tales como género, disciplina, años de trayectoria académica y tipo de jornada laboral (jornada completa/jornada parcial), entre otros.

Los resultados ponen en tensión las visiones ideales versus las reales con relación a las tareas asociadas al rol académico. Los académicos refieren el condicionamiento de su rol a factores individuales, institucionales y más globales.

A pesar de las diferentes significaciones en torno a lo que es ser académico, subsiste una imagen ideal del académico polifuncional y dedicado a contribuir en su rol social a las necesidades de la universidad como espacio de cultivo del conocimiento, su generación y comunicación involucrando las diferentes actividades académicas (docencia, investigación, gestión y extensión), aunque con recursos limitados (tiempo y financiamiento). Estas actividades conllevan un estatus diferenciado en el que la investigación recibe la mayor parte del prestigio (y las compensaciones económicas), lo cual promueve la competencia y una 'fragilidad reputacional' (Guzmán y Barnett, 2013a). El estatus y prestigio son deseables, aunque transitorios, y llevan al académico y a la universidad a la que pertenece a una búsqueda permanente que los asegure.

Beijard, Meijer y Verloop (2003), realizaron una revisión de investigaciones recientes sobre la identidad profesional de los docentes que se pueden dividir en tres categorías: (1) estudios en los que el enfoque estaba en la formación de la identidad profesional de los docentes, (2) estudios en los que el enfoque fue sobre la identificación de características de la identidad profesional de los docentes, y (3) estudios en los que la identidad fue representada por las historias de los maestros. En los estudios revisados se definió el concepto de identidad profesional diferente o no definido en absoluto. La revisión indicó que existen cuatro características esenciales de la identidad profesional de los docentes que podrían derivarse de los estudios. Muchos de los estudios revisados parecían ser estudios sobre el conocimiento práctico personal de los profesores. Sin embargo, solo en unos pocos estudios se hizo explícita la relación entre este conocimiento y la identidad profesional.

Parte del estudio argumenta que, en futuras investigaciones sobre la identidad profesional de los docentes, se debe prestar más atención a la relación entre conceptos relevantes como "yo" e "identidad", el papel del contexto en la formación de la identidad profesional, lo que cuenta como "Profesional" en identidad profesional, y perspectivas de investigación distintas de la cognitiva que

también pueden desempeñar un papel en diseñar investigaciones sobre la identidad profesional de los profesores. Los estudios pueden ser mejor caracterizados como a pequeña escala y en profundidad. La impresión general es que los estudios difieren mucho en la forma y la medida en que explican y tienen en cuenta los métodos y técnicas utilizados para tanto la recopilación como el análisis de datos. Los hallazgos reflejan que, en la mayoría de los estudios, el concepto de la identidad profesional se definió de manera diferente o no definido en absoluto. Este último pertenece particularmente a los estudios sobre las características de la identidad profesional del profesorado, una línea de investigación que sugerimos debe colocarse en una partida distinta a la de "Identidad profesional".

Molina y Martínez (2016) realizaron un estudio, el cual tiene como propósito general, analizar los avances y aportes de la vinculación Universidad-sociedad desarrolladas por las instituciones de educación superior en la República de Honduras. Dicha vinculación no solo se enmarca en la formación de profesionales en las áreas administrativas si no en aquellas actividades, proyectos y programas productivos, científicos y académicos que tienen a la universidad hondureña como su principal promotora.

Carpintero y Gonzales (2018), realizaron un estudio en Europa y España, acerca del neo - gerencialismo y austeridad en el contexto académico español y europeo, donde participaron los académicos universitarios de la región. El estudio detalló que las instituciones científicas compiten entre sí para atraer financiación y alumnado, por lo que se establecen rankings de prestigio entre las universidades y centros de investigación a nivel mundial. El personal científico reconocido por su alta producción y actividad competitiva aporta valor añadido, siendo así objeto de atracción entre instituciones. Los datos indican que el plan de desarrollo institucional en las universidades públicas muestra el descenso del funcionariado y aumento del personal laboral, que las mujeres siguen representando un menor

porcentaje en las posiciones de funcionariado, sobre todo en las categorías de mayor influencia y reconocimiento (catedráticas).

La lógica neoliberal exhorta a incrementar las fuentes de financiación de cara a “modernizar” las universidades y aumentar sus posiciones en los rankings internacionales, lo que implica mayor presión para la producción de resultados bajo indicadores estandarizados y lógicas empresariales. El equilibrio de género dependerá también de la aplicación de políticas de igualdad en las prácticas de contratación y sesgos en la evaluación que pueden o no aplicarse sobre las próximas convocatorias de plazas de promoción. El profesorado es afectado de manera sustancial por estas dinámicas, perpetuando y aumentando las desigualdades de género y clase social previamente existentes.

Davis, Rensburg y Venter (2016), realizaron un estudio, con el objetivo de comprender los efectos del gerencialismo en los gerentes universitarios de un país en desarrollo, para lo cual se recopilaron datos sobre el trabajo estratégico de los gerentes medios en una universidad sudafricana. El gerencialismo tiene el potencial de resolver ineficiencias en los sistemas y procesos universitarios, ya que podría ayudar a simplificar el complejo entorno de gestión universitaria. Sin embargo, nuestros hallazgos muestran que los mandos intermedios de la institución elegida están limitados por los efectos del gerencialismo. El gerencialismo ha resultado en una tiranía de la burocracia que se traduce en gerentes intermedios sin poder, una cultura de conformidad sobre la colegialidad, control a costa de la innovación y la experimentación y una sobre articulación de la estrategia que devalúa la estrategia.

El gerencialismo restringe el trabajo estratégico de los mandos medios universitarios en lugar de habilitarlos. La función de gestión en las universidades podría reafirmarse si los mandos intermedios pudieran operar fuera de las restricciones institucionales basadas en las muchas capas jerárquicas y estructuras complejas, sin rostro de sistemas burocráticos, estilos de gestión heredados del sector público y los efectos restrictivos del gerencialismo. Las

universidades en la era de la gestión no pueden confiar en los enfoques prescriptivos convencionales para la elaboración de estrategias, sino que debe inclinarse hacia el final del aprendizaje del continuo, desarrollando estrategias que son de naturaleza más emergente a través de procesos que tienen una orientación de base.

Kolsaker (2007), realizó un estudio sobre gerencialismo y profesionalismo académico en universidades inglesas, cuyo objetivo fue examinar cómo los discursos gerenciales afectan el profesionalismo y el papel que juegan los directivos-académicos y con ello determinar la relación existente entre gerencialismo y profesionalismo académico. Para realizar la investigación se empleó una metodología mixta y un muestreo aleatorio estratificado, un grupo focal y entrevistas en diversas instituciones fueron seguidas por una encuesta cuantitativa en la que se invitó a participar al personal de tiempo completo que son 7,000; de los cuales solo 708 respondieron.

La investigación encuestó al personal académico a tiempo completo en universidades autorizadas y estatutarias. La metodología permitió análisis comparativo de variables como tipo institucional, rango, género y número de años empleado como académico en varios contextos de estructuración, incluida la carga de trabajo, gerencialismo y profesionalismo. Los resultados indican que existe un empeoramiento de las condiciones en todo el mundo. sector en términos de carga de trabajo, burocracia, prescripción y búsqueda de tiempo para la investigación, pero a pesar de ello, los académicos parecen resistentes, demostrando un alto nivel de profesionalismo normativo y sorprendentemente poca instrumentalidad.

Los académicos parecen ambivalentes hacia el gerencialismo en universidades, tendiendo a culpar a cambios sociales y políticos más amplios por el empeoramiento de las condiciones, pero los directores académicos no recibieron una buena calificación y, en general, no fueron vistos como apoyo. Como parte de la conclusión del estudio se sugiere que los esfuerzos ahora se

dirijan a asegurar que el cuadro de administradores profesionales designados por las universidades durante la última década o así se ocupan realmente de la administración, lo que permite a los académicos concentrarse en pedagogía, los académicos necesitan ser conscientes de los discursos políticos que desafían su profesionalismo y cuán nuevos se podrían construir formas de responsabilidad para mejorar la confianza, la motivación, la reflexividad y diálogo democrático en una era impulsada por la racionalidad económica.

Verhoeven (2010), realizó un estudio basado en el gerencialismo como un estilo que se centra en la eficiencia, eficacia, garantía de calidad, descentralización y responsabilidad. El estudio se realizó en colegios universitarios y universidades de Bélgica. La metodología implementada fue la aplicación de un cuestionario enviado mediante la web, seleccionados conforme a su tamaño en la población estudiantil y respecto a su administración y gobernanza, cuyo propósito de aplicación fue obtener una descripción de su percepción de algunos indicadores gerencialistas observables en ese momento en las universidades y colegios universitarios. Los resultados del estudio indican que la toma de decisiones individual fue relativamente valorada (Amaral, Fulton y Larsen 2003) en las universidades y colegios universitarios por igual. El estudio indica que la garantía de calidad se consideró parte de la vida diaria para la mayoría de los mandos intermedios y más en los gerentes de los colegios universitarios que en las universidades.

Los mandos intermedios esperaban investigadores y profesores como responsables, y se preocupan mucho por la contabilidad del presupuesto de gastos y por la implementación de políticas de investigación, pero no estaban tan satisfechos con la calidad de la información disponible para dar cuenta de las diferentes formas de desarrollo de políticas e implementación dentro de los colegios y universidades. Parte de los hallazgos indican que los mandos intermedios no sitúan la toma de decisiones en sus propias manos, sino más bien en las manos del consejo que presiden o una autoridad superior.

La negociación colegiada es parte de su papel, ellos tienen la sensación de que no tienen los instrumentos para gestionar los recursos humanos y tener dudas sobre la posibilidad de lograr de manera eficiente en la gestión de la política financiera. Las universidades y los colegios universitarios tienen diferentes historias, atraen diferentes tipos de estudiantes, contratan diferentes tipos de profesores e investigadores y ofrecen diferentes trayectorias profesionales, tienen diferentes misiones, por lo tanto, los gerentes intermedios en las diferentes instituciones tendrían diferentes opiniones sobre los principios de gestión y, en consecuencia, actuaría de manera diferente.

Sobre las funciones de la universidad, Orellana, Landaverry y Miranda (2019), analizaron la función de investigación en las universidades públicas y privadas del occidente de Honduras, utilizando instrumentos y entrevistas, los resultados muestran que existe una deuda importante en materia de investigación científica, estos procesos de investigación son realizados por un escaso número de docentes aunado a una nula socialización de los resultados que obtienen. Ante este escenario, la investigación continúa siendo una aspiración de las universidades del occidente del país.

Molina-Zavala y Martínez-Andrade (2016), llevaron a cabo un estudio que buscó analizar avances que ha tenido el país en la función de vinculación entre universidad y la sociedad, los autores plantean que la vinculación se asocia con dos visiones, en primer lugar, con la visión de formación es decir, cuando las universidades hacen docencia ya esta llevando a cabo actividades de vinculación y la segunda, relacionada a las “actividades, proyectos y programas productivos, científicos y académicos que tienen a la universidad hondureña como su principal promotora” (p. 146).

PARTE III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 1.- RESULTADOS

Con base en el análisis de la información recogida a partir de las escalas y las entrevistas semiestructuradas, se obtuvieron resultados en concordancia con los objetivos planteados en esta investigación, los cuales se detallan a continuación.

1.1. IDENTIDAD ACADÉMICA

El primer objetivo específico de esta investigación buscó describir la identidad académica y sus características en los docentes de la UNACIFOR. Es así como la identidad académica de los participantes se manifestó en relación con las características del académico y de sus funciones.

Los entrevistados consideraron que un académico se encuentra en búsqueda de actualización constante, por medio de capacitaciones en su área disciplinaria, “[...] que se capacita y que busca mantenerse actualizado en conocimientos y habilidades para transmitir lo que sabe hacer.” (E15); así como en temas de docencia y de investigación. La actualización es entendida además como un proceso de aprendizaje permanente: “Es un profesional preparado para el desarrollo de una carrera dentro de una universidad, mantiene un aprendizaje continuo y actualizado en su área de formación [...]” (E20)

En cuanto a las funciones que ejercen, los entrevistados identificaron al académico como docente, entendido como aquel que dicta clases en una universidad y que busca transmitir conocimiento a sus estudiantes. En palabras del E17: “Es alguien que trabaja para una universidad *impartiendo clases* en su área de formación, *ejerce la docencia* y eso le permite *transferir conocimiento*.”

En ese sentido, la identidad académica se construye también alrededor de la universidad como centro de labores, como señala el E23, “[...] el hecho de estar en una universidad lo hace un académico.”

En contraparte, algunos entrevistados enfatizaron la noción del académico como, esencialmente, un investigador, “Creo que los distingue la investigación, alguien que no ha realizado investigación no puede decirse que es un académico.” (E14).

Dicho esto, para la mayoría de los entrevistados la idea del académico como docente y del académico como investigador, así como de la universidad como centro de labores, se encuentran vinculadas:

El docente es aquella persona que *trabaja en una universidad* y que se encuentra en *constante actividad docente*, que *investiga y transfiere el conocimiento a los demás*, se puede decir que es el docente a tiempo completo que se capacita y que genera *líneas de investigación* de su interés y para la institución. (E13)

Figura 1. Red semántica de la categoría Identidad académica



Nota. Elaboración propia

1.1.1. CISMAS DE IDENTIDAD ACADÉMICA

El análisis de la información permitió identificar una subcategoría denominada cismas de la identidad académica. Dicha subcategoría, propuesta inicialmente por Winter (2012), corresponde a las nuevas construcciones de la identidad que surgen en los docentes, evidenciándose tres tipos: el docente multifuncional, el gerente académico y el académico gestionado.

Con respecto al docente multifuncional, esta identidad emerge en función de los discursos que construyen al docente como quien ejerce actividades de dictado de clases, preparación de materiales, gestión de procesos para asegurar la adecuada conducción de sus cursos y el manejo de recursos tecnológicos, Como indica el E17:

“[...] aquí en la universidad los docentes hacen otras actividades, por ejemplo, solicitar autorización para giras educativas y realizar los trámites, logística necesaria para la gira, buscar espacios para dar clases, muchas reuniones con el jefe inmediato, conducir vehículos para las giras de campo.”

En esta misma línea, el E19 manifestó que sus actividades de docencia incluyen: “Estar frente a estudiantes, solicitar y tramitar los recursos didácticos (computadora, proyectores, extensiones, mesas), supervisar la disciplina de los estudiantes y el cumplimiento del uniforme.”

Esta identidad surge en complemento de las nociones tradicionales de docencia, ampliándose hacia una multiplicidad de funciones, las cuales se conciben para algunos de los entrevistados, además, como obligaciones:

Un docente debe realizar un conjunto de funciones y actividades hoy en día, desde ofrecer clases frente a estudiantes, hasta colaborar en temas de vinculación, es decir para que sea parte de un equipo docente de una

universidad *debe hacer todas las demás funciones*, hay docentes que se limitan a ofrecer clases frente a los estudiantes, pero *debemos ir más allá* (E10).

Otra de las identidades identificadas es la del gerente académico. Los participantes que evidenciaron esta identidad encuentran congruencia entre las funciones y valores de la academia y del gerencialismo. Así, no diferencian entre el valor de las actividades de docencia, investigación y vinculación; y las actividades de administración; y las asumen como parte de su compromiso profesional:

[las actividades administrativas implican] trabajar fines de semana, horas después del trabajo, aunque ese esfuerzo es compensado, ya que permite que podamos dar lo mejor de nosotros y aportar un granito de arena al proceso de todo esto que llamamos universidad y que fue el espacio en el que nos formamos y que llevamos en el corazón (E7).

Entre estos entrevistados, se evidencia la idea de complementariedad entre ambos tipos de funciones, como señala el E5: “Las actividades [administrativas] son importantes en una universidad, *son el complemento* de las demás actividades que realiza la universidad.”

En contraposición a ello, la identidad de académico gestionado corresponde a quienes ven los procesos de gestión y los valores del gerencialismo como incongruentes con los valores y procesos de la academia. Los entrevistados que manifestaron esta identidad expresaron malestar frente a tener que desempeñar este tipo de funciones, “[las actividades administrativas] consumen mucho tiempo y *nos limitan a la labor principal* de la universidad que es la formación de los estudiantes.” (E10). Otro de los entrevistados sugirió que estas actividades no corresponden a su carrera, y tendrían que ser asumidas por personal especializado: “Algunas [de las actividades administrativas] son inherentes a los puestos, pero otras como las que me toca desempeñar considero *pueden hacerse*

por parte de otro personal, a fin de que yo pueda dedicar más tiempo a actividades totales y propias de mi puesto y mi carrera.” (E13).

Las respuestas de algunos de los entrevistados permitieron evidenciar con claridad un cisma entre quienes encuentran esta congruencia y quienes no, reforzando la idea de los “unos” y los “otros”. Por ejemplo, uno de los docentes que considera a las actividades administrativas como parte esencial de su labor académica señala: “Creo que los docentes no lo ven desde esta perspectiva, pero porque *están del otro lado*, cuando ellos estén aquí se darán cuenta que ambas son un complemento.” (E3).

1.1.2. COMPARACIÓN DE LA IDENTIDAD ACADÉMICA ENTRE DOCENTES CON CARGO ADMINISTRATIVO Y DOCENTES SIN CARGO ADMINISTRATIVO

En relación con el análisis comparativo, uno de los objetivos específicos de la investigación buscó identificar diferencias en cuanto a la identidad académica de acuerdo con la tenencia o no de un cargo administrativo. Ello se realizó a partir del análisis de las frecuencias relativas (Ver tabla 7) y de la representatividad a partir de las medias entre los grupos (Ver tabla 8).

Tabla 7. Frecuencias Relativas de la Identidad Académica

	Docentes con cargo administrativo Gr=217; GS=15		Docentes sin carga administrativa Gr=110; GS=15		Representatividad	
	Absoluto	Relativo de la fila	Absoluto	Relativo de la fila	Presencia de la categoría en docentes con cargo administrativo (N=15)	Presencia de la categoría en docentes sin cargo administrativo (N=15)
1. Identidad académica Gr=54	26	31.03%	58	68.97%	14	15
1.1. Actualización constante Gr=14	7	32.63%	14	67.37%	5	6
1.2. Académico como docente Gr=33	13	23.95%	41	76.05%	12	13
1.3. Universidad como centro de labores Gr=25	11	27.57%	29	72.43%	10	12
1.4. Académico como investigador	13	55.74%	10	44.26%	8	5

Gr=18

1.5. Cismas de identidad académica	57	73.41%	21	26.59%	15	6
---	----	--------	----	--------	----	---

Gr=67

1.5.1. Docente multifuncional	13	44.05%	17	55.95%	8	6
--	----	--------	----	--------	---	---

Gr=21

1.5.2. Gerente académico	32	93.94%	2	6.06%	13	1
-------------------------------------	----	--------	---	-------	----	---

Gr=33

1.5.3. Académico gestionado	29	87.54%	4	12.46%	9	2
--	----	--------	---	--------	---	---

Gr=31

Nota. Elaboración propia

Este análisis evidenció que las categorías de actualización constante, académico como docente y universidad como centro de labores se presentaron con mayor frecuencia relativa en los docentes sin carga administrativa. Ello sugiere que este subgrupo de docentes tiende a conceptualizar su identidad académica como vinculada a su espacio de trabajo y a sus labores de docencia más que sus colegas con cargo administrativo.

En cuanto a las diferencias halladas en torno a la actualización constante, el testimonio del E12, quien es un docente con cargo administrativo, puede brindar algunas explicaciones sobre por qué dicha categoría se presentó con mayor frecuencia en los docentes sin estas funciones: “[...] extraño capacitarme en temas de docencia, los docentes tienen más tiempo para capacitarse y fortalecerse en sus áreas, los que solo se dedican a la docencia realizan un mejor trabajo en sus clases que aquellos que nos dedicamos a labores administrativas”. Así, es posible plantear que los docentes sin cargo administrativo tienen más tiempo para llevar a cabo este aprendizaje continuo, manteniéndolo como parte fundamental de su identidad académica, en contraposición con sus colegas.

Por otro lado, las categorías de cismas de identidad académica, de gerente académico y académico gestionado fueron relativamente más frecuentes, y se presentaron de forma representativa, en los docentes con cargo administrativo. De esta manera, se evidencia que los cambios en cómo se concibe al académico se encuentran asociados con las funciones administrativas que ejercen estos docentes, de tal manera que se encuentran en un proceso de construcción y reconstrucción constante de su identidad frente a las exigencias que se les imponen.

Finalmente, en cuanto a la libertad académica, la tabla 8 evidencia que las medias de aquellos docentes que únicamente realizan labores docentes son mayores en comparación a los que tienen un cargo administrativo.

Tabla 8. Medianas de libertad académica por cargo administrativo

	Poseen cargo administrativo	Medias	DE
Libertad	Si	3.10	1.47
académica	No	4.47	0.55

Nota. Elaboración propia

Los docentes que únicamente hacen labores de docencia perciben que en la universidad hay más libertad académica, consideran que tienen libertad para decidir sobre las tareas académicas que desean realizar y planificar sus actividades. En cambio, los docentes que realizan las dos funciones (docencia y administración) tienden a percibir una menor libertad para decidir sobre sus tareas.

1.2. GERENCIALISMO ACADÉMICO

Con respecto al segundo objetivo de la investigación, describir el gerencialismo académico en los docentes de la UNACIFOR, las entrevistas permitieron identificar dos subcategorías: las características del gerencialismo académico y las implicancias del gerencialismo sobre la actividad académica.

1.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL GERENCIALISMO ACADÉMICO

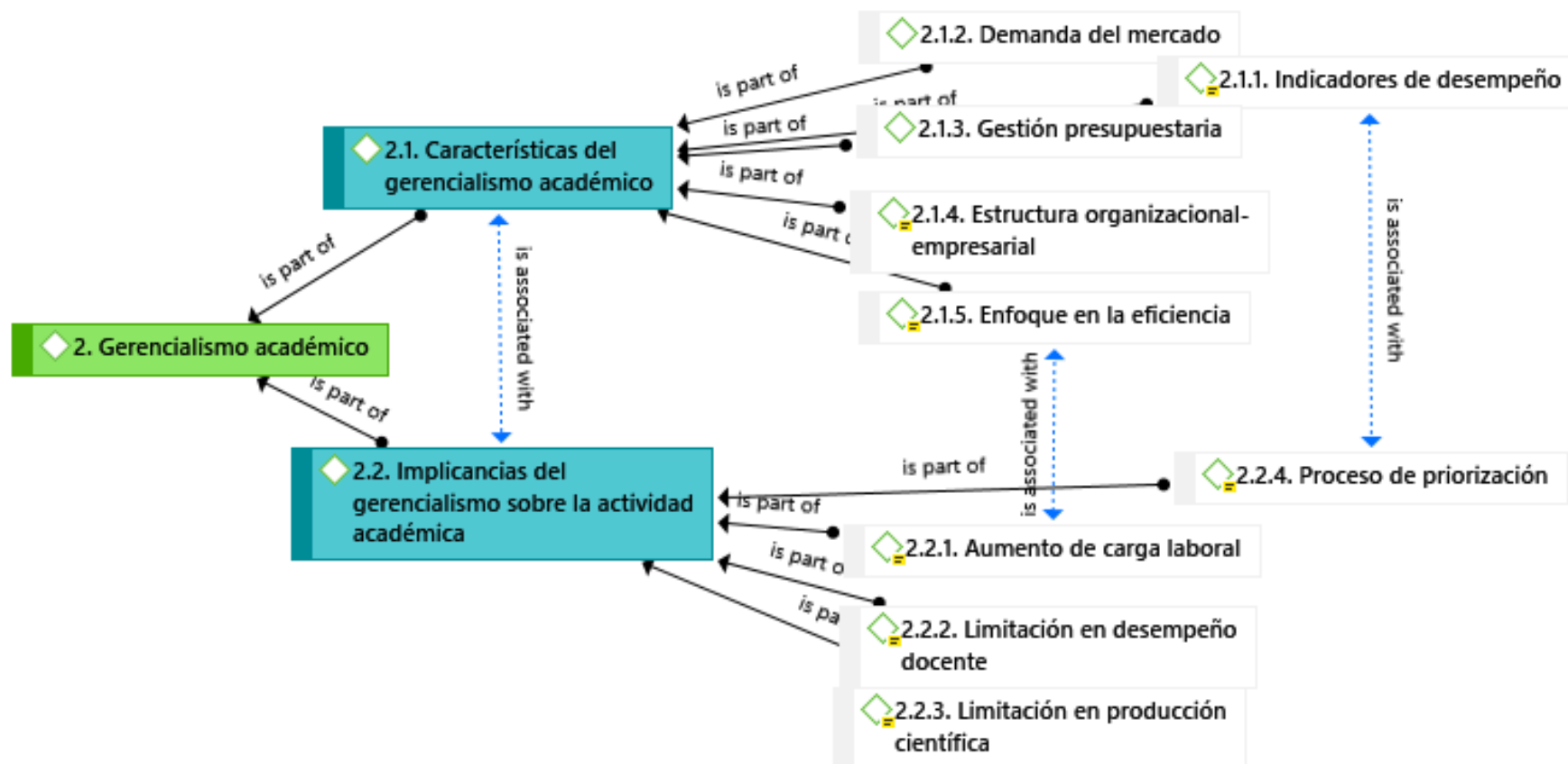
En cuanto a la primera subcategoría, se evidenció que el gerencialismo se manifiesta por medio de los indicadores del desempeño, entendiéndose estos como indicadores de resultados que evalúan tanto a los docentes como a la universidad en su conjunto: “[...] ahora la institución es medida por resultados externos.” (E2).

Estos indicadores abarcan diversas actividades de la institución, por ejemplo, uno de los entrevistados hace referencia a los “indicadores de investigación” (E10); mientras que otro señala que “[...] así como hay indicadores de calidad en la docencia, los tenemos en la parte de gestión [...]” (E14).

Dichos indicadores provienen de instancias gubernamentales y determinan las actividades que desarrollan los entrevistados, como señala el E2, “hay indicadores que debo cumplir.” Ello también conlleva a tareas de gestión de personal, con el fin de supervisar y “monitorear el cumplimiento de las actividades de docencia, investigación y extensión [...]” (E15).

Otras de las características del gerencialismo son las demandas del mercado, las cuales postulan que la educación universitaria debe responder a las exigencias competitivas, mantener crecimiento continuo e innovar: “[las actividades administrativas] son necesarias en vista que la universidad no crece ni avanza si estas no se realizan lo cual provoca que el personal pueda diversificarse para realizar diferentes actividades” (E15).

Figura 2. Red semántica de la categoría Gerencialismo académico



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la gestión presupuestaria, se halló que los participantes tienen responsabilidades de manejo de presupuestos, generación y administración de recursos. Esta exigencia es exacerbada por la presión de cumplir con presupuestos asignados por el Estado:

Ahora hay más dinero por ejecutar, eso implica que tenemos que hacer más actividades para ejecutarlos, tenemos más trabajo y menos incentivos, a pesar de mayor número de actividades tenemos menores salarios, antes tenía más libertad de cátedra, cuando solo era docente, tenía tiempo de atender algunos asuntos personales (E14).

La siguiente característica del gerencialismo es la estructura organizacional-empresarial, la cual hace referencia a que la institución se constituye de forma jerárquica, con jefes y subordinados claramente delimitados. Es así como uno de los entrevistados menciona entre sus actividades: “participar en reuniones de docentes, reuniones específicas con mi jefe [...]” (E19).

Los entrevistados señalaron, además, conformar parte de diversas comisiones encargadas de supervisar el cumplimiento de los indicadores descritos previamente, como refiere el E10: “Estoy en muchas comisiones, generalmente tengo que reunirme una vez al día con las personas para tomar decisiones, para evaluar cómo van los indicadores de investigación y dar aportes a unos documentos que me asignan desde el CDU.” De esta manera, se evidencia una reconfiguración de las estructuras universitarias tradicionales a otras alineadas con esquemas empresariales.

La quinta característica del gerencialismo evidenciada entre los entrevistados es el enfoque en la eficiencia. Dicha característica se refiere a la incorporación de una ideología basada en emplear la menor cantidad de recursos y maximizar los resultados, a lo largo de las diversas instancias de la institución. Ello se evidenció principalmente en el incremento de estudiantes y carga lectiva por docente, como

comenta el E14: “Las clases eran más personalizadas a los estudiantes, ahora son muchas y me es imposible [...].”

Asimismo, se observa una diversificación de funciones del personal: “Sí, antes tenía más tiempo de hacer docencia, considero que ha cambiado porque ahora tengo más responsabilidades administrativas que antes, sin embargo, siempre hago docencia porque tenemos limitado personal académico, creo eso es un aspecto importante en la institución” (E1).

La escala aplicada permitió observar los niveles de inclinación a las características del gerencialismo que tienen los docentes (Ver Tabla 9). Los niveles más elevados se presentaron en la gestión de recursos, con una media de 3.28, de tal forma que los docentes perciben niveles altos de temas relacionados con la gestión del presupuesto, la generación de ingresos y la reducción de gastos. A esta característica le siguen la competencia interna y externa, con una media de 3.17; y la evaluación del desempeño, con una media de 3.05.

Tabla 9. Descriptivos de indicadores de gerencialismo

Dimensiones	Medias	DE
Estructura Organizativa	2.8000	1.32678
Gestión de Recursos	3.2810	1.03390
Evaluación del Desempeño	3.0467	1.06309
Demandas del Mercado	2.8600	.88692
Competencia interna y externa	3.1667	1.29377

Nota. Elaboración propia

En cuanto a la variable general de gerencialismo académico, obtenida por medio de la suma de las características, los resultados mostraron una media general de 3.05 y una desviación estándar de 0.77. En términos de porcentaje representan

un 61% (3.05/5). Sin embargo, es necesario resaltar que las variaciones son altas en todos los indicadores, por lo cual los resultados no pueden calificarse como concluyentes.

1.2.2. IMPLICANCIAS DEL GERENCIALISMO

Una segunda subcategoría, denominada implicancias del gerencialismo en la actividad académica, se identificó en las entrevistas. Esta presenta cuatro componentes. El primero de ellos es el aumento de la carga laboral, el cual se encontró asociado con el enfoque en la eficiencia que se describió previamente.

Es así como los docentes refieren tener más responsabilidades y más clases que impartir; en palabras del E15, habría una “duplicación de trabajo y las áreas de atención de cada directivo o docente”. Por su parte, el E10 señala “[...] debo dedicar más tiempo, porque tengo siempre asignadas 3 o 4 clases, dedico más tiempo en casa o me quedo en la oficina terminando con mis labores administrativas, la docencia, es una labor que no puedo dejar de hacer.”

Por otro lado, se encontró que la introducción del gerencialismo en la vida académica implica una limitación tanto en el desempeño docente como en la producción científica. De esta manera, los entrevistados refieren que las exigencias administrativas suponen una reducción del tiempo y, consecuentemente, de la calidad, que dedican a sus actividades de docencia, llevando a situaciones como las que señala el E12: “me asignan clases que nunca he dado y desconozco algunas temáticas de esta”.

La investigación, por su parte, se ve relegada a un segundo plano frente a la carga de actividades: “a veces no cumplimos con la investigación porque nos cargan de clases, con qué tiempo vamos a investigar si no tenemos tiempo.” (E18)

Otra de las implicancias del gerencialismo fue el proceso de priorización. Este hace referencia a la selección de actividades a realizar, y el tiempo que se le dedica

a cada una de ellas en función de lo que se considera más relevante, más urgente y coherente con las exigencias externas, como indica uno de los docentes, “en ocasiones uno debe establecer prioridades” (E1).

Los discursos de los entrevistados permitieron identificar que este proceso de priorización se encuentra sujeto a los indicadores de desempeño que se les exige; los docentes seleccionan aquellas actividades que permitan cumplir con dichos estándares. Muchas veces, ello ocurre en detrimento de otras actividades, “Yo, por ejemplo, a veces cuando hay momentos críticos en mi área administrativa descuido un poco la académica y me centro en mis actividades, finalmente mi jefe me evaluará por estas últimas” (E4).

1.2.3. COMPARACIÓN DEL GERENCIALISMO

Uno de los objetivos específicos planteados es el de comparar la percepción del gerencialismo entre los docentes con cargo administrativo y los docentes sin cargo administrativo. Es así como se identificaron múltiples diferencias en cuanto a las características del gerencialismo y las implicancias de este de acuerdo con la tenencia o no de un cargo administrativo, a partir del análisis de las frecuencias relativas (Ver Tabla 10) y de la representatividad entre los grupos (Ver Tabla 11); y a partir de la escala aplicada.

Tabla 10. Frecuencias Relativas del Gerencialismo

	Docentes con cargo administrativo Gr=217; GS=15		Docentes sin carga administrativa Gr=110; GS=15		Representatividad	
	Absoluto	Relativo de la fila	Absoluto	Relativo de la fila	Presencia de la categoría en docentes con cargo administrativo (N=15)	Presencia de la categoría en docentes sin cargo administrativo (N=15)
2.1. Características del gerencialismo académico Gr=89	69	62.56%	41	37.44%	15	9
2.1.1. Indicadores de desempeño Gr=29	25	75.17%	8	24.83%	10	3
2.1.2. Demanda del mercado Gr=7	3	26.65%	8	73.35%	3	3
2.1.3. Gestión presupuestaria Gr=17	17	100.00%	0	0.00%	11	0

2.1.4. Estructura organizacional-empresarial	29	73.75%	10	26.25%	12	3
Gr=34						
2.1.5. Enfoque en la eficiencia	18	49.21%	19	50.79%	11	7
Gr=27						
2.2. Implicancias del gerencialismo sobre la actividad académica	54	74.40%	19	25.60%	15	7
Gr=63						
2.2.1. Aumento de carga laboral	31	75.02%	10	24.98%	14	5
Gr=36						
2.2.2. Limitación en desempeño docente	12	100.00%	0	0.00%	7	0
Gr=12						
2.2.3. Limitación en producción científica	14	53.06%	12	46.94%	9	4
Gr=20						
2.2.4. Proceso de priorización	17	73.30%	6	26.70%	10	3
Gr=20						

1.2.4. COMPARACIÓN DE CARACTERÍSTICAS DEL GERENCIALISMO

A nivel general, los docentes con cargo administrativo presentaron la categoría de características del gerencialismo de forma representativa; todos los entrevistados de este subgrupo evidenciaron alguna de estas características en sus entrevistas. A nivel específico, los docentes con cargo administrativo percibieron de forma relativamente más frecuente la presencia de los indicadores de desempeño, la gestión presupuestaria y la estructura organizacional empresarial.

En consonancia con lo que se señaló en el apartado anterior (referido a los cismas de identidad) la percepción del gerencialismo también estaría asociada con las funciones que ejercen los docentes, de tal forma que los docentes con cargo administrativo parecen interactuar con las características señaladas en su quehacer profesional.

Cabe destacar que la característica denominada demanda del mercado fue relativamente más frecuente entre los docentes sin carga administrativa. No obstante, dado que esta categoría presentó una frecuencia baja en términos generales, es necesaria más información para dilucidar el significado de este hallazgo.

Los datos de la tabla siguiente muestran las medias de todos los indicadores del gerencialismo, los docentes con cargo administrativo presentan medias altas en todos los indicadores de gerencialismo académico, es decir, valoran de forma positiva que en la universidad haya una estructura jerárquica definida que opera similar a las empresas del sector privado, realizan labores relacionadas con la gestión de los ingresos y gastos encaminados a reducir los costos operativos de la universidad.

En cuanto a los resultados comparativos de la escala aplicada, se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Comparación de niveles de gerencialismo académico entre docentes y administrativos

Dimensiones del gerencialismo	Docentes (n=15)	DE	Administrativos (n=15)	DE
Estructura organizativa	1.80	0.73	3.80	0.98
Gestión de recursos	2.41	0.64	4.15	0.42
Evaluación del desempeño	2.11	0.53	3.99	0.40
Demanda de mercado	2.35	0.55	3.37	0.87
Competencia	2.10	0.78	4.23	0.64

Fuente: Elaboración propia

Además, consideran que la universidad debe asignar un mayor énfasis en la evaluación de los resultados por medio de la evaluación y seguimiento de estos, además, creen que la universidad debe competir con otras universidades en temas de investigación y acceso a los recursos para obtener mejores posiciones que permita adquirir el prestigio.

1.2.5. COMPARACIÓN DE IMPLICANCIAS DEL GERENCIALISMO

En cuanto a las diferencias a nivel de las implicancias del gerencialismo, el análisis de las entrevistas evidencia que esta categoría se presenta con mayor frecuencia relativa y de manera representativa en los docentes con cargo administrativo (Ver Tabla 12). A nivel específico, y con excepción de la limitación en producción científica, se repite la tendencia con las demás implicancias señaladas: aumento de carga laboral, limitación en desempeño docente y proceso de priorización. Como señala el E5, quien cuenta con un cargo administrativo, “cuando era únicamente docente, tenía tiempo para atender mejor a los estudiantes, ahora que tengo asignadas labores administrativas pues estoy enfocado en ellas.”

Otra de las estrategias para comparar las implicancias del gerencialismo es a partir de la subescala de roles y priorización. Esta subescala evidenció las medias obtenidas entre aquellos docentes que poseen un cargo administrativo y los que no.

Tabla 12. Medianas: Roles y priorización a partir de poseer o no un cargo administrativo

	Poseen un cargo Administrativo	Media	DE
Roles y priorización	Si	3.28	0.48
	No	2.36	0.71

Nota. Elaboración propia

Este hallazgo es especialmente importante, los resultados mostraron que los docentes que únicamente hacen labores docentes perciben que sus responsabilidades no han cambiado en los últimos años (media menor), priorizan las actividades de docencia que le son asignadas, las cargas de trabajo se han mantenido en el tiempo, no perciben la presencia de otras tareas que limite su actividad docente y la investigación.

Ocorre lo contrario con los docentes que tienen un cargo administrativo (media mayor), sugieren que sus roles han cambiado en los últimos años por el hecho de atender múltiples funciones y que esto sugiere limitantes para atender de manera adecuada las otras de la universidad (docencia, investigación y vinculación).

1.3. FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

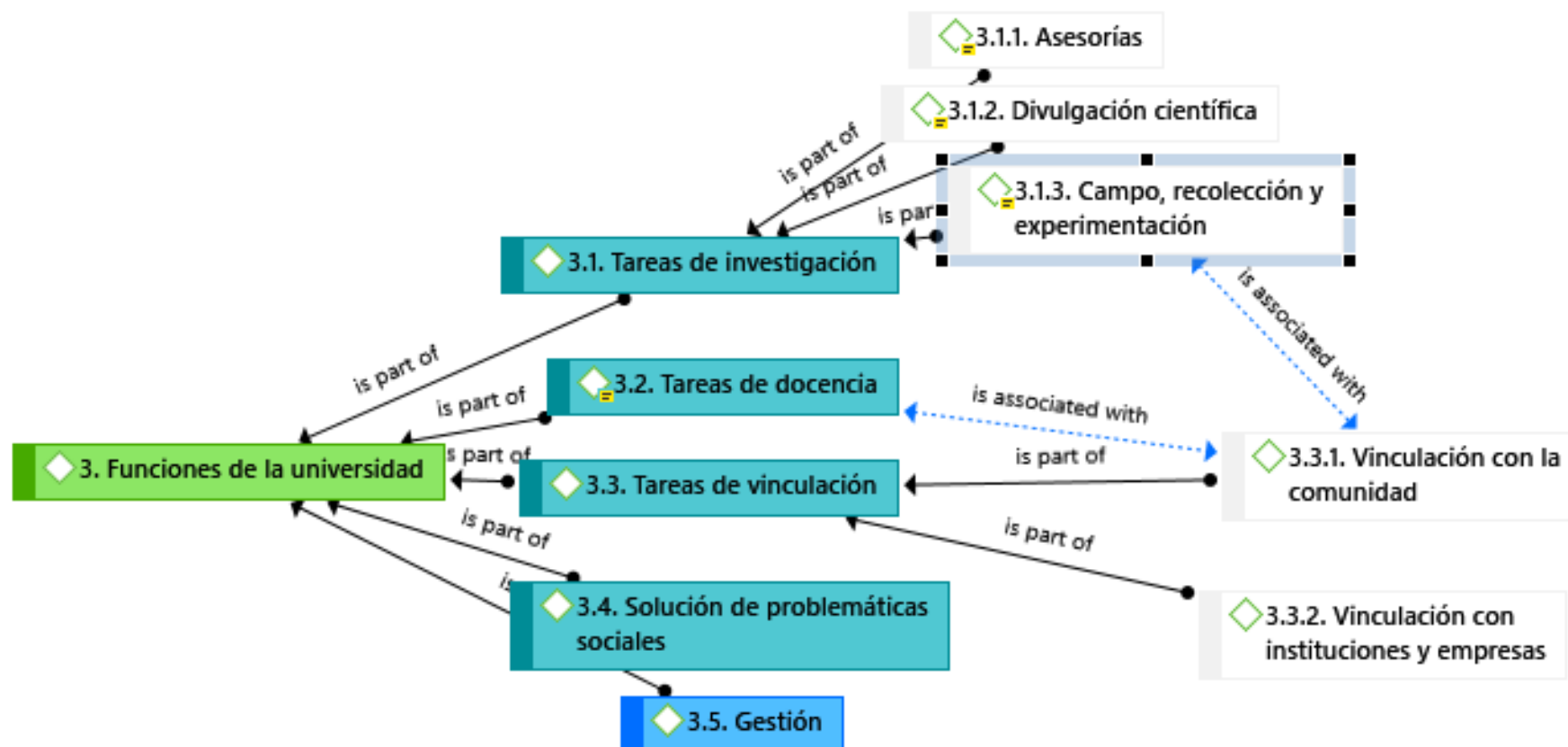
El siguiente objetivo de la investigación fue analizar la percepción de las funciones de la universidad en los docentes de la UNACIFOR. En este sentido, los docentes entrevistados manifestaron sus ideas sobre las actividades que deben desarrollarse en un entorno universitario. Así, se identificaron cinco subcategorías

(Ver Figura 3). La primera de estas se refiere a las tareas de investigación; a partir de la misma surgen tres componentes: las asesorías, la divulgación científica y el trabajo en campo. En cuanto a las asesorías, algunos de los docentes manifestaron que ejercen las actividades de investigación cuando guían a los alumnos en el proceso de producción científica, principalmente por medio del diseño y evaluación de sus tesis.

“Creo que todo lo relacionado con procesos de investigación constituyen las actividades de investigación. Aquí, por ejemplo, revisamos tesis, participamos en ternas, revisamos documentos, artículos, etc. Se hace mucho trabajo de investigación cuando coordinamos actividades con los estudiantes” (E17).

En referencia a la divulgación científica, varios entrevistados señalaron que la investigación debe tener como objetivo la difusión del conocimiento, sea a través de publicaciones en revistas indexadas, como indica el E14: “La actividad principal de un investigador debe ser publicar artículos científicos en revistas indexadas”; o por medio de la participación en congresos científicos, como señala el E4: “la investigación incluye actividades de participación en congresos científicos”

Figura 3. Red semántica de la categoría funciones de la universidad



Nota. Elaboración propia.

La tercera actividad relacionada con la investigación fue la del campo, recolección y experimentación. Los docentes manifestaron que la actividad investigativa debe comprender la presencia en el campo, con un énfasis en la recolección de los datos, y la referencia a procesos de experimentación y análisis de datos: “[...] trabajo de campo, la recolección de datos, uso de los laboratorios naturales y de los experimentales, para encontrar teorías diversas sobre temas en particular más de índole forestal” (E15).

La segunda función de la universidad comprende las tareas de docencia, las cuales incluyen la planificación de clases, el diseño curricular, la preparación de materiales y la presentación de los temas frente a los estudiantes, como señala uno de los entrevistados: “Hacer docencia [es] estar frente a estudiantes dando clases en un espacio físico, sin embargo, hoy en día dar clase implica un conjunto de actividades, planificar, evaluar, asignar tareas, actualizarse” (E1).

Las tareas de vinculación, por su lado, se enfocan en la responsabilidad que tiene la universidad de mantener conexiones con el mundo externo. Esto ocurre por medio de la vinculación con la comunidad y la vinculación con instituciones y empresas. En cuanto a la vinculación con la comunidad, se evidencia que la misma ocurre en función de dos ejes, por un lado, la universidad se vincula con las comunidades por medio de las actividades de docencia que ejercen los docentes: “[...] a través de las clases hacemos procesos de vinculación, los estudiantes hacen proyecciones con las comunidades, pequeños proyectos, que no tienen costo económico, por ejemplo, capacitaciones, entre otras” (E1).

Por otro lado, la vinculación con la comunidad ocurre por medio de la investigación-acción, de tal forma que los docentes y alumnos recolectan información en las comunidades y colaboran en la construcción de conocimiento que permita el desarrollo social:

Por medio de las investigaciones he visto como se le apoya a las comunidades con documentos para lograr la declaración de cuencas, he visto

como en la carrera de energía se hacen tesis encaminadas a proponer soluciones de energía a diferentes comunidades creo que esas son actividades de vinculación (E18).

La segunda forma de vinculación que ejercen las universidades ocurre por medio de la vinculación con otras instituciones y con las empresas. Este tipo de vinculación se relaciona con la introducción de los alumnos al campo laboral, para su preparación profesional: “Tenemos convenios empresariales que permiten visitarlas y que los estudiantes las visiten y aprendan de sus procesos” (E20); así como con las alianzas institucionales que se acuerdan entre otras universidades y organizaciones, como indica el E1: “la institución tiene un conjunto de convenios con universidades”.

La siguiente función que los entrevistados identificaron en las universidades fue la solución de problemáticas sociales. Así, algunos docentes manifestaron que las universidades, sea de forma directa por intermedio de otras actividades, deben encontrarse al servicio de la sociedad:

Las labores de vinculación están relacionadas con actividades donde la universidad se vincula con otras instituciones o personas para generar cambios positivos en la sociedad, cuando la universidad tiene convenios eso es lo que busca, un apoyo mutuo, la universidad pone al servicio de la comunidad todo su talento humano para buscar soluciones a los problemas que ellos enfrentan (E10).

Finalmente, algunos entrevistados señalaron que una de las funciones inherentes al funcionamiento universitario es la gestión. Es así como las actividades de tipo administrativo, el manejo de personal, la gestión de presupuestos y el enfoque en la producción y ejecución de los recursos se constituyen como parte de la vida cotidiana en la institución, siendo incorporada en las narraciones de los docentes en conjunto con otras funciones tradicionalmente asociadas con la academia:

Desde mi trabajo desarrolló actividades de gestión, administrativas, de seguimiento, de control, de verificación, de liderazgo y empatía para instruir al personal a mi cargo para que haga su trabajo y apoye en las actividades de la universidad, en particular me gusta contribuir y ejercer mi labor de la mejor manera posible, ya que toca contribuir en la formación de los jóvenes que serán el futuro del mañana. (E11).

Por otro lado, la escala propuesta para medir la inclinación de los docentes hacia las funciones de la universidad (docencia, investigación y vinculación), muestra los siguientes resultados descriptivos.

Tabla 13. Descriptivos de las funciones de la universidad

Funciones de la universidad	Media	Desviación estándar
Docencia	3.98	0.97
Investigación	2.66	1.40
Vinculación	2.78	0.90

Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos de la tabla 13 se observa que la media más alta se presentó en la función de docencia con 3.98 y una desviación estándar de 0.97; en términos de porcentaje ello representa un 80% ($3.98/5$). Este resultado indica una elevada inclinación de los docentes evaluados hacia la función de docencia.

En cuanto a las otras funciones, la vinculación evidencia una media de 2.78, con una desviación estándar de 0.90; y finalmente la investigación presenta una media de 2.66, con una desviación estándar de 1.40.

1.3.1. COMPARACIÓN DE FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

En cuanto al análisis comparativo de las funciones de la identidad en los docentes con cargo administrativo y los docentes sin cargo administrativo, se evidenciaron algunas diferencias entre los grupos a nivel de la representatividad (Ver Tabla 14) y la frecuencia relativa (Ver Tabla 15) de las categorías. Todas las actividades de investigación - asesorías, divulgación científica y campo, recolección y experimentación - fueron relativamente más frecuentes en los docentes sin carga administrativa.

Por otro lado, si bien las tareas de docencia y las tareas de vinculación fueron relativamente más frecuentes en los docentes sin carga administrativa, ambas categorías se mostraron de forma representativa en ambos grupos. Sin embargo, la vinculación con instituciones y empresas fue particularmente más frecuente, en términos relativos, en este subgrupo, con lo cual podría inferirse una diferenciación entre cómo tienden a concebir los docentes la vinculación de acuerdo con las funciones que tienen asignadas.

En relación con la solución de problemáticas sociales, si bien las frecuencias relativas fueron similares, a nivel de representatividad se encontró que esta categoría se presenta en la mayoría (13) de los docentes con cargo administrativo. Finalmente, la función de gestión fue tanto más frecuente como representativa en dicho subgrupo.

Desde la escala propuesta para medir la inclinación de los docentes hacia las funciones de la universidad, se llevó a cabo una comparación a nivel descriptivo (utilizando las medias) de las tres funciones entre aquellos docentes que poseen un cargo administrativo y los que no.

Tabla 14. Frecuencia Relativa de las Funciones de la Universidad

	Docentes con cargo administrativo Gr=217; GS=15		Docentes sin carga administrativa Gr=110; GS=15		Representatividad	
	Absoluto	Relativo de la fila	Absoluto	Relativo de la fila	Presencia de la categoría en docentes con cargo administrativo (N=15)	Presencia de la categoría en docentes sin cargo administrativo (N=15)
3. Funciones de la universidad Gr=12	6	32.63%	12	67.37%	4	4
3.1. Tareas de investigación Gr=60	29	31.19%	64	68.81%	15	15
3.1.1. Asesorías Gr=20	11	37.19%	19	62.81%	10	8
3.1.2. Divulgación científica Gr=23	13	38.64%	21	61.36%	10	8
3.1.3. Campo, recolección y experimentación Gr=27	13	31.03%	29	68.97%	10	11
3.2. Tareas de docencia Gr=84	44	34.76%	83	65.24%	15	15
3.3. Tareas de vinculación Gr=49	26	35.38%	47	64.62%	15	15

3.3.1. Vinculación con la comunidad Gr=39	22	38.53%	35	61.47%	15	13
3.3.2. Vinculación con instituciones y empresas Gr=12	5	25.71%	14	74.29%	5	5
3.4. Solución de problemáticas sociales Gr=27	18	49.21%	19	50.79%	13	6
3.5. Gestión Gr=20	18	81.34%	4	18.66%	11	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Medianas de las funciones de la universidad y cargo administrativo

Funciones de la universidad	Poseen cargo administrativo	Media	DE
Docencia	Sí	3.52	1.11
	No	4.44	0.52
Investigación	Si	2.21	1.30
	No	3.11	1.38
Vinculación	Si	2.23	0.44
	No	3.33	0.90

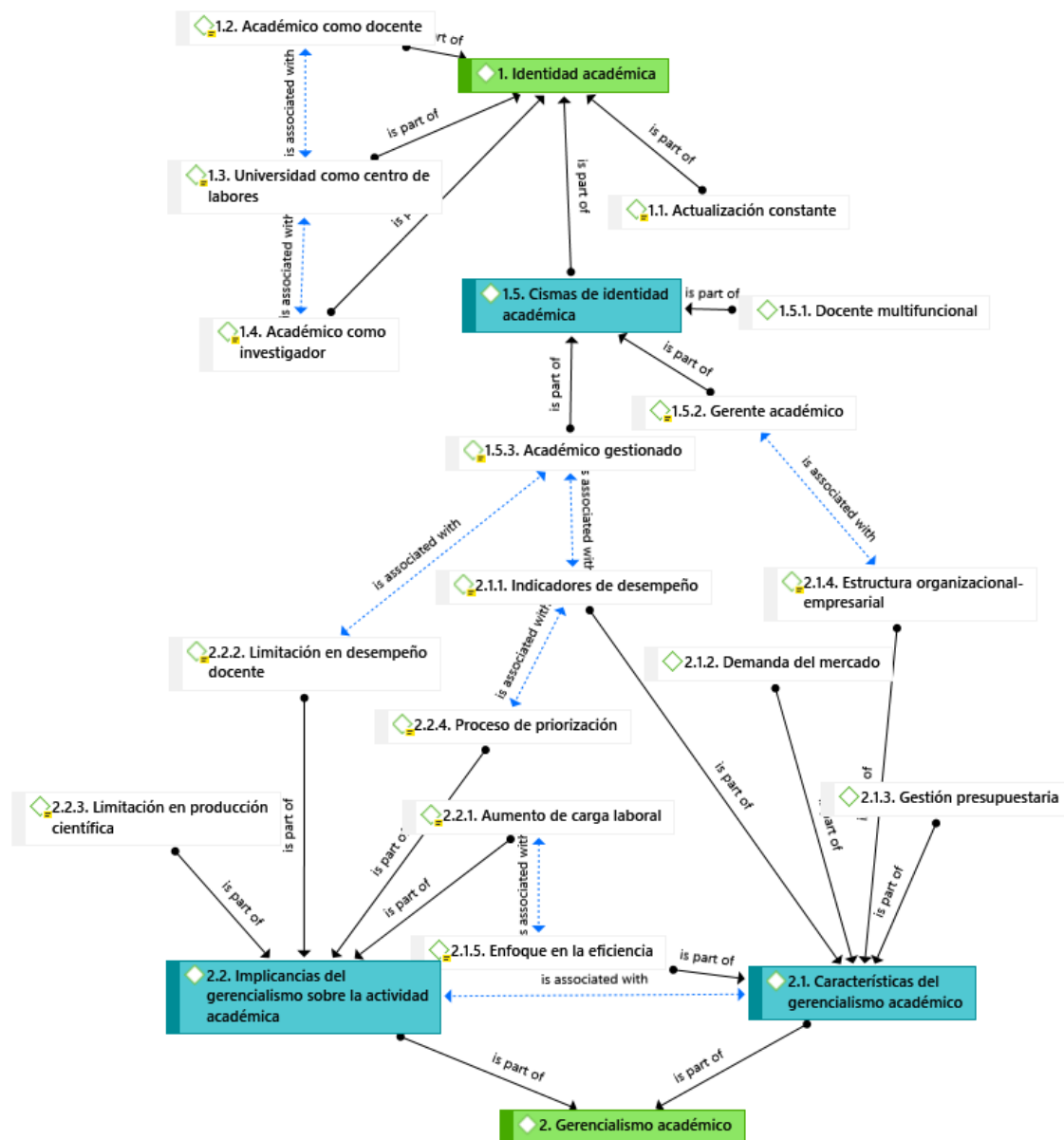
Nota. Elaboración propia

En todos los casos se observaron medias superiores en aquellos docentes que no poseen un cargo administrativo, el análisis anterior es relevante en el marco de los objetivos propuestos en la investigación, los datos muestran que aquellos docentes que, además de realizar labores docentes tienen asignado un cargo administrativo, muestran una menor inclinación (menores medias) hacia las tres tareas importantes que realiza una universidad en comparación con aquellos docentes que únicamente realizan labores de docencia, los resultados sugieren que cuando se tiene asignado un cargo administrativo se ven afectadas las actividades de docencia, investigación e investigación, es decir, pasan a un segundo nivel de importancia.

1.4. RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD Y GERENCIALISMO (OE4)

A partir del análisis de las entrevistas, y de la revisión de literatura previa, fue posible identificar relaciones entre las categorías. Las mismas se detallan a continuación. Con respecto a la relación entre la identidad académica y el gerencialismo académico, se evidenciaron relaciones entre las mismas vía los cismas de identidad y sus vínculos con las características y las implicancias del gerencialismo (Ver Figura 4).

Figura 4. Red semántica de las categorías Identidad académica y Gerencialismo académico



Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, se encuentra que la identidad del gerente académico está asociada con la estructura organizacional-empresarial. Es así algunos de los docentes que manifiestan una identidad académica en coherencia con los valores del

gerencialismo lo hacen por medio del establecimiento de relaciones de tipo jerárquico, tanto a nivel de sus vínculos inmediatos con los jefes y subordinados, como de su percepción de la estructura organizacional de la institución, “[las actividades administrativas implican] ser personal de confianza, destinado para realizar actividades no técnicas que permiten aplicar conceptos gerenciales dentro de nuestro ámbito laboral y sobre todo el manejo y la dirección del personal dentro de cada estación” (E15).

Por otro lado, la identidad de académico gestionado se encontró asociada con los indicadores de desempeño. De esta manera, el subgrupo de docentes que manifiesta una incoherencia entre los valores y funciones de la academia y los del gerencialismo, percibe sus tareas como sujetas a los indicadores de resultados por los cuales serán evaluados, y no por aquellas que son inherentes a la academia:

[las actividades administrativas] deben centrarse en fortalecer la academia, a veces siento que hay muchos trámites que atrasan a la academia, pero hay indicadores que cumplir a nivel de Estado y eso es importante, de eso dependen los recursos asignados a la universidad (E10).

En esta misma línea, la identidad de académico gestionado se encontró asociada con la limitación del desempeño docente, de tal manera que se evidencia nuevamente la polarización entre tareas tradicionales de la academia – como lo es la docencia – y las tareas administrativas provenientes del gerencialismo. Así, el E10 comenta: “Quisiera dedicarme solo a una actividad, en fin, mis ocupaciones administrativas me limitan a ofrecer más tiempo a la docencia. Es agotador cumplir con ambas actividades al mismo tiempo, pero debo hacerlo”.

1.5. RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD ACADÉMICA Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

En cuanto a las relaciones entre la identidad académica y las funciones de la universidad, se encontró que los roles y significados que se le asignan a la universidad como institución se vinculan con la construcción de la identidad de algunos docentes (Ver Figura 5).

En este sentido, se encontró que la actualización constante y las tareas de docencia se encuentran asociadas, de tal forma que la primera permite la ejecución adecuada de las segundas, “Las actividades comprenden desde llevar a cabo revisiones bibliográficas, me toca hacer material para dar mis clases, leer literatura para fortalecer los conocimientos que debe transmitir a mis estudiantes” (E18).

De manera similar, con respecto a la identidad de docente multifuncional, esta se asoció con las tareas de docencia, evidenciándose una resignificación no solo de lo que hace un docente, sino también de lo que implica la función de docencia propia de las universidades, como señala el E13:

En mi caso en particular, me toca preparar clases, preparar módulos, preparar material de referencia de los estudiantes para los diferentes contenidos, realizar actividades de tipo administrativo para dar seguimiento a los trámites de mi clase, revisar exámenes, subir notas, revisar acumulativos.

consideran que una de las funciones inherentes al desenvolvimiento de la institución es la actividad de gestión de personal y recursos:

[las actividades administrativas son necesarias] porque allí está en juego la logística y los salarios de todo el personal administrativo, además hay indicaciones que cumplir a nivel del estado y que miden el funcionamiento de la universidad, así tenemos que evaluarnos desde la academia, pero también desde la administración. (E4)

1.6. RELACIÓN ENTRE GERENCIALISMO ACADÉMICO Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Finalmente, se evidenció que las funciones de la universidad se relacionan con el gerencialismo académico por medio del vínculo entre las características del gerencialismo y las tareas de vinculación y gestión (Ver Figura 6 y 7).

Por un lado, se halló que la vinculación con las instituciones y empresas surge como respuesta a una demanda del mercado. En este sentido, la universidad ofrece a sus alumnos convenios con diversas organizaciones, de tal forma que adquieran experiencia laboral y se formen profesionalmente para satisfacer las exigencias socioeconómicas externas:

La institución tiene un conjunto de convenios con universidades, y considero que eso es vinculación, las empresas ofrecen sus instalaciones para que los estudiantes realicen su práctica profesional, de esta manera la universidad ofrece un conjunto de profesionales a la sociedad formada en el manejo de los recursos naturales (E1).

La función de gestión, por su parte, se relaciona con la estructura organizacional-empresarial y con la gestión presupuestaria. Ello evidencia que esta función se ejerce, por un lado, por medio de la administración de personal

subordinado, la vinculación con dependencias dentro de la institución, o por la gestión que ejercen sus jefes sobre ellos:

En mi caso soy responsable de gestionar los aspectos administrativos de carácter académico, de todos los planes de estudio, es decir, todo lo relacionado con la academia, me toca coordinar y velar porque en todas las escuelas se lleven a cabo los procesos académicos. (E1)

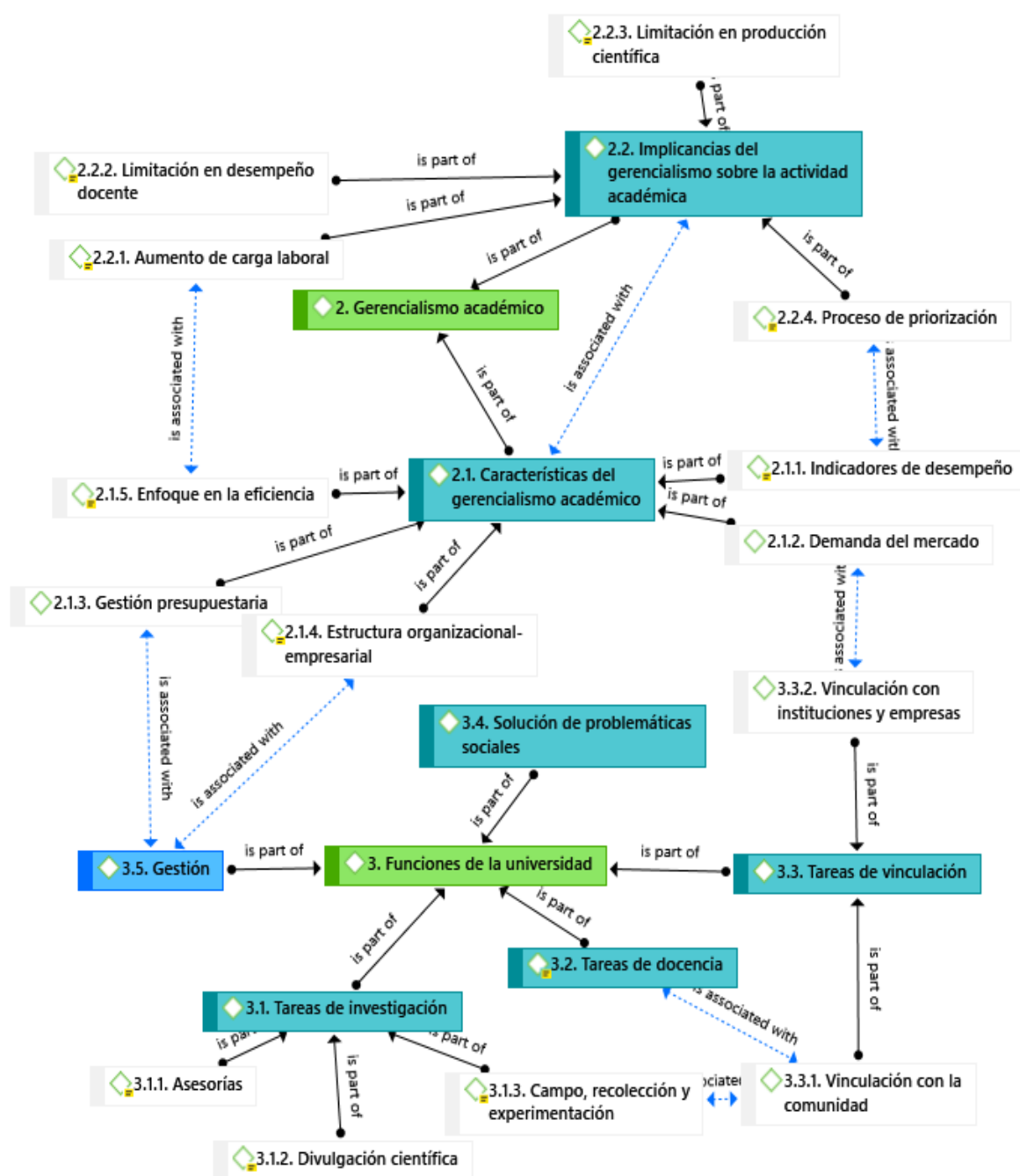
Por otro lado, algunos de entrevistados denotan que la gestión se asociaría también con el manejo de recursos económicos y el desarrollo y ejecución de presupuestos:

[mis actividades administrativas incluyen] mantener número de alumnos, la administración del plan de estudios, ejecutar presupuesto, verificar trámites de matrícula y registro, contemplar actas de defensas de tesis, coordinar no les falte nada a los estudiantes maestrantes para el desarrollo de sus clases, coordinar con los docentes los pagos y los tiempos de clase, dar clases, participar en reuniones de la academia, de la vicerrectoría y de la rectoría (E13).

A partir de las escalas de Likert que se propusieron para evaluar, tanto las funciones de la universidad como el gerencialismo, se llevaron a cabo análisis estadísticos no paramétricos que midieran relación entre ambos constructos.

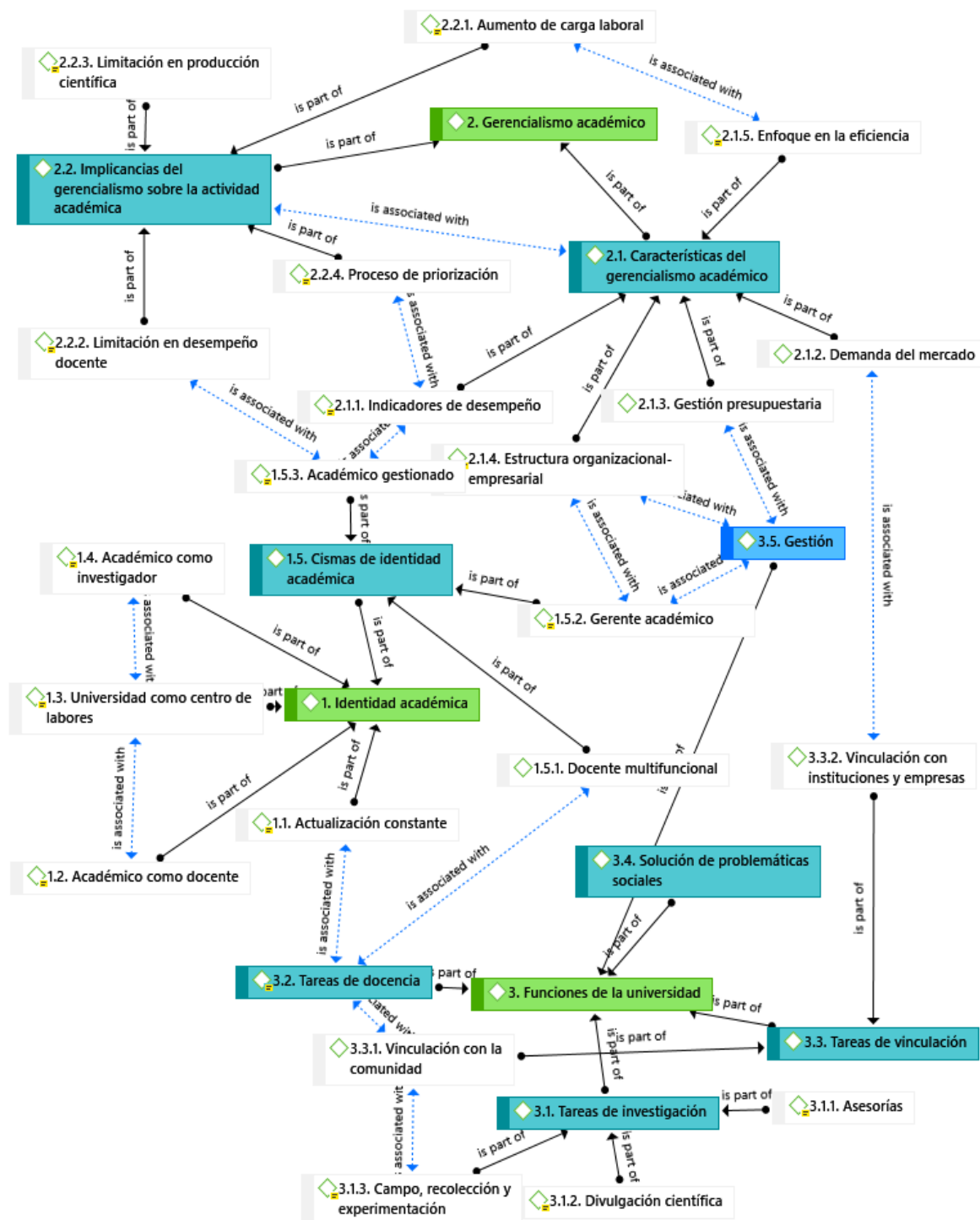
Los datos mostraron una relación negativa entre la inclinación hacia las tareas de docencia y cada uno de los indicadores del gerencialismo, es decir, mientras se fortalecen los indicadores del gerencialismo en los docentes se observa que los docentes tienen asignarle menos valor a la tarea de docencia.

Figura 6. Red semántica de las categorías Gerencialismo académico y Funciones de la universidad



Nota. Elaboración propia.

Figura 7. Red semántica general



Nota. Elaboración propia

Tabla 16. Relación entre las funciones de la universidad y los indicadores del gerencialismo

Indicadores del gerencialismo con la función de docencia	Correlación	p-valor
Estructura Organizacional	-.380	.038
Gestión Presupuestaria de Ingresos y Egresos	-.348	.060
Evaluación Desempeño	-.472	.008
Demandas externas	-.254	.175
Competencia interna y externa	-.375	.041
Indicadores del gerencialismo con la función de investigación	Correlación	p-valor
Estructura Organizacional	-.296	.113
Gestión Presupuestaria de Ingresos y Egresos	-.280	.134
Evaluación Desempeño	-.291	.118
Demandas externas	-.120	.527
Competencia interna y externa	-.313	.092
Indicadores del gerencialismo con la función de vinculación	Correlación	p-valor
Estructura Organizacional	-.519	.003
Gestión Presupuestaria de Ingresos y Egresos	-.503	.005
Evaluación Desempeño	-.457	.011
Demandas externas	-.098	.605
Competencia interna y externa	-.436	.016

Nota. Elaboración propia

Los datos de la tabla 16 muestran que las tres funciones de la universidad de correlacionan de manera negativa con los indicadores del gerencialismo académico, por tanto, se rechaza la primera hipótesis nula (ver sección 2.3. capítulo 2, PARTE 1). A pesar de que los coeficientes de correlación son negativos, es importante mencionar que algunas de ellas no son confirmadas por el p-valor, por ejemplo, con la docencia se confirma esta correlación negativa con tres indicadores; con la estructura Organizacional p-valor $.038 < 0.05$, evaluación del desempeño p-valor $.008 < 0.05$ y con la Competencia p-valor $.041 < 0.05$. La correlación no se confirma para la gestión presupuestaria de ingresos y egresos y las demandas externas que mostraron p-valores de 0.060 y 0.175 respectivamente.

En las correlaciones con la investigación, a pesar de que son negativas, no se confirma debido a que los p-valores son mayores a 0.05 de error. En lo que corresponde a la vinculación se confirman la correlación negativa en cuatro indicadores, estructura organizacional con p-valor $.003 < 0.05$, Gestión presupuestaria de ingresos y egresos p-valor $.005 < 0.05$, evaluación desempeño p-valor $.011 < 0.05$ y competencia con p-valor $0.016 < 0.05$, para el indicador que mide la orientación que tienen los docentes hacia las demandas externas se observó un p-valor $0.605 > 0.05$.

Una vez realizado el análisis a nivel individual de cada uno de los indicadores se procedió a transformar la variable, es decir, se sumaron los indicadores de docencia, investigación y vinculación, para convertir una sola variable denominada "Funciones de la universidad". Asimismo, se sumaron los cinco indicadores analizados en la sección anterior para convertirlos en la variable "gerencialismo académico".

Los datos de la tabla 17 muestran la correlación de Rho de Spearman entre las funciones de la universidad y el gerencialismo académico observado, al igual que ocurre a nivel de indicadores, cuando se analizan las variables totales (al sumar todas las dimensiones) se observa que persiste una relación inversa entre ambas variables, lo que permite concluir que, cuando los docentes perciben al alto

gerencialismo su inclinación hacia la realización de las tareas de la universidad (docencia, investigación y extensión) tienden ser menores, o por el contrario, cuando se tienen docentes que mantienen bajos niveles de gerencialismo académico las actividades propias de la universidad se ven reforzadas.

Tabla 17. Correlaciones entre las funciones de la universidad y el gerencialismo

Variables		Gerencialismo Académico
Funciones de la Universidad	Coeficiente de correlación	-.386*
	Sig. (bilateral)	.035
	N	30

Nota. Elaboración propia

El análisis anterior se sustenta en los datos observados en la tabla 18, en donde se observa una correlación del -0.386 a un p-valor de $0.035 < 0.05$ de error.

1.7. COMPARACIÓN EN LAS FUNCIONES Y POSEER O NO CARGA ADMINISTRATIVA

El séptimo objetivo específico, buscó evaluar los niveles de inclinación que tienen los docentes hacia las tres funciones que realiza la universidad; docencia, investigación y vinculación, es importante mencionar que la muestra del estudio está conformada por 30 docentes, 15 de ellos únicamente hacen labores de docencia y los demás (15), además de realizar labores de docencia tienen un cargo administrativo. De allí que, el primer análisis que se muestra tiene por finalidad conocer los niveles de inclinación que tienen los docentes con las tres funciones y analizar si existe diferencia entre ambos grupos de docentes.

Los datos de la tabla 18, muestran la prueba *U de Mann-Whitney* para comprobar si existe diferencia estadísticamente significativa entre aquellos docentes que poseen y los que no poseen un cargo administrativo respecto a la docencia, investigación y vinculación. En la tabla 19 se muestran las hipótesis nulas a contrastar, este análisis busca probar la hipótesis dos (Ver sección 2.3. capítulo 2, PARTE 1).

Tabla 18. Hipótesis de funciones de la universidad y cargo administrativo

No.	Hipótesis nula	Sig.	Decisión
1	La distribución de la inclinación hacia docencia es la misma entre aquellos docentes que poseen o no un cargo administrativo	0.017	Rechazar Ho
2	La distribución de la inclinación hacia investigación es la misma entre aquellos docentes que poseen o no un cargo administrativo	0.045	Rechazar Ho
3	La distribución de la inclinación hacia vinculación es la misma entre aquellos docentes que poseen o no un cargo administrativo	0.001	Rechazar Ho

Nota. Elaboración propia

Tabla 19. U Mann-Whitney: Funciones de la universidad y poseer o no un cargo administrativo

	Cargo administrativo		
	Docencia	Investigación	Vinculación
U de Mann-Whitney	55.500	64.500	33.000
Sig. asintótica(bilateral)	.017	.045	.001

Nota. Elaboración propia

La tabla anterior muestra hallazgos significativos, a un nivel de significancia menor a 0.05 de error, se confirma la diferencia estadística en las funciones de la

universidad entre aquellos docentes que poseen un cargo administrativo y aquellos que no. En las tres actividades, aquellos docentes que únicamente se dedican a las actividades de docencia muestran valores más altos de inclinación a estas actividades en comparación aquellos que además de ser docentes tienen un cargo administrativo, esto queda evidenciado en la tabla 9 en donde, en las tres funciones, los rangos promedios son mayores en los docentes que no tienen cargo administrativo.

Esta comparación se realizó a partir de dos grupos, un grupo de 15 docentes que únicamente se dedican a la docencia y otro que, además de realizar labores de docencia tienen un cargo administrativo. Los resultados mostraron diferencias entre ambos grupos de docentes sobre la inclinación hacia las tres funciones.

Aquellos docentes que únicamente realizan únicamente labores de docencia muestran altos niveles de inclinación ante la docencia, investigación y vinculación. Es decir, consideran que la actividad en la universidad debe centrarse en la enseñanza, muestran satisfacción al realizar únicamente labores de docencia, valoran fuertemente las actividades de investigación, creen que el docente debe realizar investigación y que ésta debe ser valorada por la universidad, con la vinculación perciben que la universidad debe contribuir a resolver los problemas que enfrenta la sociedad. En cambio, el grupo de docentes que están ambos escenarios (docente y administración) tienden una inclinación baja hacia las tres funciones, es decir no muestran valores favorables y tienen a desvalorarlas.

1.8. COMPARACIÓN DEL GERENCIALISMO ACADÉMICO Y POSEER O NO CARGA ADMINISTRATIVA

El octavo y último objetivo específico busca llevar a cabo un análisis de los niveles de gerencialismo observado en los docentes de la universidad. A partir de los cinco elementos del gerencialismo se llevó a cabo un análisis estadístico que

permitiera observar cuales son los niveles mostrados en cada uno de ellos a partir del grado educativo.

La tabla 20 muestra la prueba estadística que compara tres indicadores (estructura organizativa, gestión de recursos, evaluación del desempeño) de los cinco indicadores del gerencialismo en función a su condición de poseer o no un cargo administrativo.

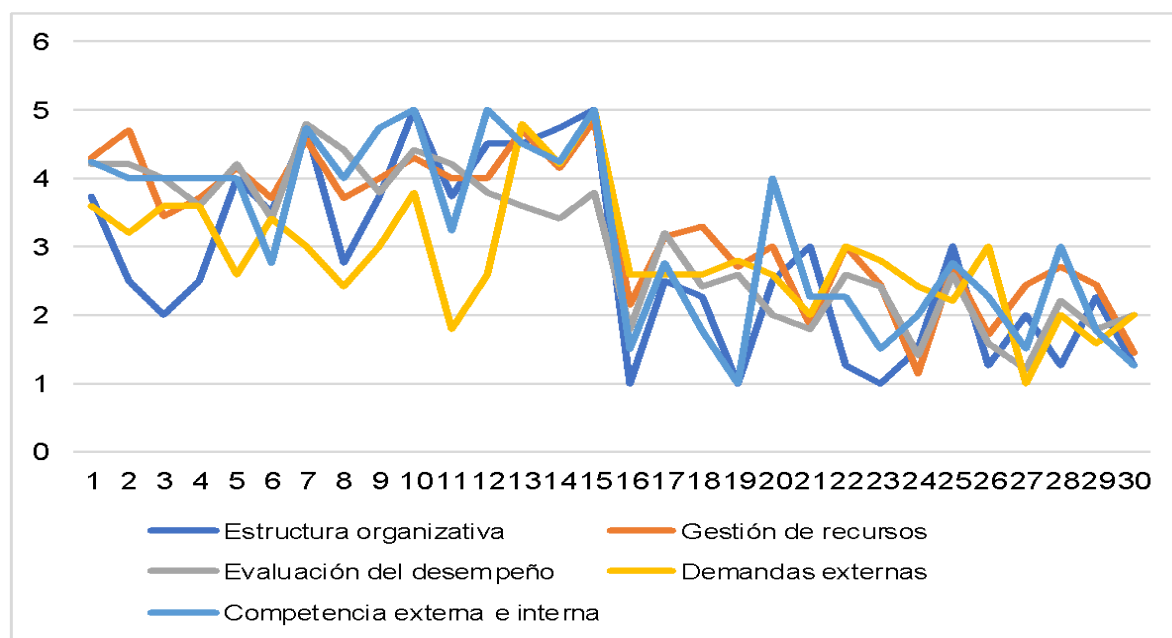
Tabla 20. Prueba de Mann-Whitney: Indicadores de gerencialismo por cargo administrativo

Indicadores del Gerencialismo académico	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica(bilateral)
Estructura organizativa	14.500	0.000
Gestión de recursos	0.000	0.000
Evaluación del desempeño	0.000	0.000
Demandas del mercado	35.000	0.000
Competencia	6.500	0.000

Nota. Elaboración propia

Los datos de las tablas 20 muestra que existe diferencia estadísticamente significativa en los tres indicadores de gerencialismo académico analizado, a partir de su condición de poseer o no un cargo administrativo. Se observó, para los 5 indicadores, p-valores menores a 0.05 de error, por tanto, en todos los casos se rechaza la H_0 . A partir de estos resultados se puede inferir altos niveles de gerencialismo académico en los docentes que además de ofrecer clases deben cumplir con un cargo académico, los rangos promedios son mayores en todos los indicadores de gerencialismo académico.

Figura 8. Comportamiento de los indicadores del gerencialismo y poseer o no un cargo administrativo



Nota. Elaboración propia

Utilizando los valores que resultaron de la escala Likert, la figura 8 muestra el comportamiento de los indicadores de gerencialismo, los primeros 15 (1-15) docentes son aquellos que, además de realizar labores de docencia, poseen un cargo administrativo, los segundos 15 (16-30) corresponden aquellos que únicamente hacen labores de docencia. Se puede apreciar que, el segundo grupo muestra valores inferiores en todos los componentes de gerencialismo académico.

CAPÍTULO 2.- CONVERGENCIA DE LOS RESULTADOS

Este subcapítulo tiene como objetivo contrastar e integrar los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas y del análisis cuantitativo de las escalas. La naturaleza de los estudios de métodos mixtos convergentes plantea que la integración de los resultados de cada método es más que la suma de estos, ya que permite obtener información a partir del análisis de los

resultados en su conjunto, como un todo. Cabe mencionar que métodos e instrumentos empleados para abordar la problemática de la investigación tienen sus limitaciones, por lo cual en ciertos aspectos se abordan solo desde uno de los mismos.

En este sentido, en la presente investigación la identidad académica fue abordada, principalmente, desde el paradigma cualitativo, debido a la naturaleza cambiante, compleja y *sui generis* del constructo, y el carácter exploratorio de su análisis en esta muestra. Sin embargo, considerando que la teoría previa señala a la libertad académica como uno de los ejes fundamentales de la identidad académica (Henkel, 2000), fue posible analizarla a partir de una subescala, la cual evidenció niveles medios en la muestra general.

Es así como es posible determinar que la identidad académica de los docentes de la UNACIFOR se construye en torno a las funciones, características y cismas de identidad. Respecto del primer punto, las entrevistas permiten identificar al académico como docente y al académico como investigador; mientras que, referente a las características, a partir de las entrevistas se evidencian la actualización constante y la universidad como centro de labores, y la escala confirma que la libertad académica se mantiene como una característica de la identidad académica de estos docentes. Por su parte, los cismas de identidad, explorados a partir de las entrevistas, evidencian a los académicos gestionados, los gerentes académicos y los docentes multifuncionales.

En cuanto al análisis comparativo de la identidad académica, a partir de la comparación cualitativa se encontraron diferencias relevantes entre ambos grupos, de tal forma que el académico como docente, la universidad como centro de labores y la actualización constante son más prevalentes entre los docentes sin cargo administrativo – aunado a ello, la libertad académica también presentó mayores niveles en este grupo. Respecto a esto último, el análisis cualitativo evidenció que el factor de tiempo era relevante para la presencia de la actualización constante, con los docentes con cargo administrativo señalando las limitaciones para abocarse a

ello – una explicación similar podría proponerse respecto de la libertad académica, de tal forma que tener menos tiempo para dedicarse a dichas tareas podría limitar la percepción de tener libertad para decidir sobre sus actividades.

Con respecto al objetivo que buscó describir el gerencialismo académico, los resultados de las escalas evidenciaron una percepción media-alta del gerencialismo en general y de todas sus características. Estos resultados convergen con los resultados cualitativos, que evidencian la introducción del gerencialismo en la vida académica de los docentes de la UNACIFOR.

En cuanto a la elevada presencia de la gestión de los recursos, las entrevistas explican que la misma se exacerba por la presión de ejecutar los presupuestos asignados por el Estado. Por su parte, la evaluación por desempeño, que presentó puntuaciones altas en las escalas aplicadas, fomentó la conformación de estructuras organizacionales subdivididas por áreas de trabajo.

Sin embargo, las entrevistas difieren en el sentido de que no se evidenció una presencia de competencia interna y externa. Dicha divergencia podría explicarse por limitaciones en las entrevistas, considerando que la característica se encontró entre las más puntuadas en la subescala; es posible que se requieran entrevistas adicionales que exploren a profundidad este factor.

Otra divergencia fue la emergencia del enfoque en la eficiencia como categoría de los datos cualitativos. Dicha característica no fue evaluada en las escalas; mientras que en las entrevistas se evidenció una demanda por minimizar el uso de recursos y maximizar los resultados, a partir del aumento del número de clases por docente.

El análisis cualitativo de las implicancias del gerencialismo evidenció cuatro categorías: la limitación en el desempeño docente, la limitación en la producción científica, el aumento de la carga laboral y el proceso de priorización. La subescala denominada roles y priorización, que evaluó precisamente la modificación de los roles en docencia e investigación, el aumento de carga laboral y la priorización de

actividades, presentó valores medios y altos, con lo cual se encuentra una convergencia de los resultados.

Relacionado con ello, se encuentra que algunas de estas implicancias responden a características del gerencialismo previamente señaladas. Así, a partir de las entrevistas se evidencia que el proceso de priorización es influenciado por indicadores que evaluarán el desempeño del docente. De tal manera, estos eligen ocupar su tiempo en las actividades por las cuales serán evaluados, lo cual contribuye a un detrimento de su desempeño como docentes y como investigadores. Por otro lado, la introducción de un enfoque basado en la eficiencia, que fue una categoría emergente en la data cualitativa, parece influenciar en el aumento de la carga laboral.

A nivel del análisis comparativo del gerencialismo, los resultados de las escalas y de las entrevistas coinciden en que los docentes con un cargo administrativo tienden a percibir más la introducción de las diversas características del gerencialismo en su vida académica. En las entrevistas, se evidenció que los indicadores de desempeño, la gestión presupuestaria y la estructura organizacional-empresarial fueron de particular relevancia para este subgrupo. Cuando se analiza esto en función de lo que se presentó a nivel descriptivo del constructo, se hace evidente que estas características son las que más permean las actividades laborales de los docentes-administrativos, de tal forma que su puesto influye en el nivel del gerencialismo que pueden percibir.

Un hallazgo particular, sin embargo, es el de la divergencia entre los hallazgos cualitativos y cuantitativos sobre la característica de la demanda del mercado – a nivel cuantitativo, la misma se presentó de forma más frecuente en los docentes-administradores, mientras que, al nivel cualitativo, se evidenció lo contrario. En términos generales, la característica de la demanda del mercado fue poco frecuente y poco representativa a nivel de la muestra total, por lo cual esta diferencia en la frecuencia a nivel de las entrevistas podría ser fortuita. Sin embargo, a la luz de la evidencia, pareciera ser que, si bien los docentes perciben la existencia de una

demanda del mercado, esta parece no cobrar mucha relevancia cuando describen sus experiencias. Es posible que la misma exista a nivel de la institución en general, mas no a nivel de las actividades individuales de los docentes.

Ahora, en relación con las implicancias del gerencialismo, la comparación de las distintas fuentes de información permitió confirmar que las mismas se presentan más en los docentes-administrativos. Así, se confirma que el gerencialismo influye en que los docentes con estos cargos, ante el aumento de la carga laboral y las presiones externas, deban priorizar unas actividades sobre otras, lo cual afecta, a su vez, en el tiempo (y la calidad) que brindan a la docencia y la investigación.

El tercer constructo evaluado fue el de la conceptualización y la inclinación hacia las funciones de la universidad. A nivel cuantitativo, los participantes expresaron mayor inclinación por las actividades de docencia; en las entrevistas, estas fueron descritas de formas muy variadas y abarcaron múltiples funciones – desde el dictado de clases hasta la gestión de recursos para las mismas - por lo cual el concepto de docencia se constituye como uno de carácter múltiple y cambiante.

La vinculación se encontró por debajo de la docencia, con un nivel medio; las entrevistas, sin embargo, evidenciaron que los docentes conciben la vinculación a partir de dos vías: con las comunidades, que surge en respuesta a necesidades de tipo docente y a la investigación-acción; y con las empresas, que surge en respuesta a demandas del mercado. Es así como, si bien las medias fueron relativamente bajas en los participantes, ellos conciben a esta función como inherente a las otras dos, y la ejercen, entonces, a partir de su inclinación por la docencia, cuando realizan clases en y contribuyen con las distintas comunidades.

La investigación se encontró en último lugar entre las funciones evaluadas por la escala. En las entrevistas, algunos docentes mostraron una fuerte noción de la investigación como asesorías brindadas a los alumnos – nuevamente, es posible que ello se realice como respuesta a una inclinación por la docencia, con el objetivo de guiar a otros en el proceso investigativo. También se encontraron evidencias de la

idea de investigación como vinculada a la divulgación científica y al trabajo en campo/experimental. Cabe mencionar, asimismo, que aparte de las funciones evaluadas por la escala, a partir de las entrevistas surgieron dos funciones adicionales: la solución de problemáticas sociales y la gestión. Este hallazgo enriquece la conceptualización de la universidad por parte de los docentes evaluados.

En el plano comparativo, ambas fuentes de información evidenciaron una mayor inclinación por las tres funciones tradicionales de la universidad en los docentes sin cargo administrativo, hallándose una convergencia de los resultados.

Por otro lado, las dos categorías emergentes (solución de problemáticas sociales y gestión) fueron particularmente relevantes entre los docentes-administrativos. Esta evidencia sugiere que existe una reconceptualización de la percepción que tienen los docentes-administradores con respecto a las universidades; presentando menos inclinación por las funciones tradicionales, y desarrollando nuevas nociones en función de sus actividades.

Finalmente, en cuanto a la relación entre las funciones de la universidad y el gerencialismo académico, ambos componentes de la investigación convergen en evidenciar una relación entre ambos constructos. La data cuantitativa indica una relación significativa negativa, de tal forma que, a mayor gerencialismo académico, menor inclinación hacia las tres funciones de la universidad (docencia, investigación y vinculación). A nivel específico, se encontró una relación significativa inversa entre la docencia y la estructura organizacional, la evaluación del desempeño y la competencia; así como una relación significativa inversa entre la vinculación y la estructura organizacional, la gestión presupuestaria, la evaluación del desempeño y la competencia.

Los hallazgos cualitativos, aparte de confirmar esta relación entre los constructos, permiten explorar la naturaleza de estas relaciones. Es así como se encontró que la vinculación con las instituciones y empresas responde a las

demandas del mercado. Así, si bien el análisis estadístico presenta a la relación de forma inversa, el análisis cualitativo sugiere que la relación entre estos dos componentes ocurre a partir de una reconceptualización de las formas de vincularse. Entonces, si bien la vinculación en términos generales presenta una menor inclinación de los docentes cuando la competencia se percibe en altos niveles, la vinculación con las empresas, a nivel específico, se vería reforzada ante las demandas del mercado.

Por último, la función emergente de gestión se relacionó con la estructura organizacional-empresarial y con la gestión presupuestaria. De acuerdo con los datos de las escalas, ambos componentes se encontraron asociados de forma negativa con las otras tareas y funciones de la universidad. Así, vemos que estos componentes no solo actúan disminuyendo la inclinación hacia estas funciones, sino que juegan un papel central en la conceptualización de nuevas funciones – valga decir, la gestión. De esta manera, la necesidad de cumplir presupuestos asignados por el estado y las nuevas configuraciones estructurales de la universidad, influyen en que los docentes conceptualicen a la gestión como una función inherente de las universidades.

2.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las implicaciones que tiene el gerencialismo académico en la construcción de identidades académicas en los docentes de la UNACIFOR. A continuación, se discuten los resultados obtenidos desde el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo de los datos.

Uno de los aspectos que abordó esta investigación fue la conceptualización de los docentes en torno a su identidad académica. Los resultados evidenciaron que los docentes perciben el “ser un académico” desde diferentes perspectivas, tanto a partir de las características que posee un académico – la búsqueda constante de actualización y la libertad académica – como de las funciones que ejerce.

En este sentido, los entrevistados definieron al académico como aquel funcionario que ejerce labores de docencia en una universidad, por un lado; y como al individuo que realiza labores de investigación, por el otro. Es así como, en coherencia con lo planteado por otros autores (Nixon,1996; Shams, 2019) existiría una dicotomía entre el académico como docente y el académico como investigador.

Estos resultados evidencian que los docentes construyen su identidad académica en torno a las funciones que ejercen, vinculando las tareas asignadas por la universidad, en su quehacer cotidiano, con el campo del conocimiento. Si bien los entrevistados plantean una división de las actividades que realizan, estas se encuentran articuladas en lo que ellos conciben como las funciones de la universidad.

En este sentido, se evidenció que los docentes de la universidad evaluada construyen sus identidades académicas en torno a las labores que realizan dentro de la institución educativa. Si bien tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos corroboran la presencia de las tres funciones tradicionales de la universidad – docencia, investigación y vinculación (Moran, 2015); se presentaron diferencias en cuanto a cómo se presentan las mismas de acuerdo con la tenencia o no de un cargo administrativo.

Por un lado, los docentes que tienen un cargo administrativo tienden a desvalorizar las funciones principales de una universidad; la docencia, investigación y vinculación. Aunado a ello, a partir del análisis cualitativo se evidenció que, para este grupo de docentes la gestión es una de las funciones inherentes a la universidad. Estos resultados son coherentes con lo expresado con Winter (2009), quien plantea que la identidad de los docentes se ha configurado “en torno a una imagen idealizada de eficiencia corporativa (y) una fuerte cultura de gestión”, provocando, según Clegg (2008), por presiones gubernamentales de introducir en enfoque de competitividad global.

Fue posible identificar, además, que los docentes con un grado académico superior presentaron una mayor inclinación hacia la investigación; mientras que, a nivel cualitativo, se encontró que los docentes con más años de experiencia asocian las labores de asesoría de tesis con la investigación. Es así como, de forma similar a lo planteado por Caballero y Bolívar (2015), se plantea una integración de las funciones de docencia e investigación, la cual estaría moldeada por el grado de experiencia de cada docente.

Cabe destacar también que las labores de vinculación, las de docencia y las de investigación se encontraron relacionadas – por medio de las actividades como la investigación-acción o enseñanza en el campo. Como señalan Molina & Martínez (2016), la vinculación universidad-sociedad se enmarca en una diversidad de proyectos productivos, científicos y académicos, en la cual se destaca el principio del beneficio mutuo (Simbaña, 2015). En esa misma línea, otra de las funciones que se le otorgó a la universidad fue la de la solución de problemáticas sociales, confirmando los postulados de otros autores referentes al rol de una universidad al servicio de la sociedad (Ylijoki & Ursin, 2013; Gualy, 2017).

La literatura sugiere que uno de los valores fundamentales que identifica la identidad de un docente es la libertad académica, los resultados de este estudio mostraron una pérdida de la libertad académica en aquellos docentes que realizan labores directivas en comparación con los que únicamente realizan labores de docencia. Este hallazgo es congruente con otros estudios, el alineamiento de la identidad académica de los docentes universitarios alienado a los valores del nuevo gerencialismo, a criterio de Winter (2009), pone en riesgo la colegialidad, el apoyo colaborativo y la libertad académica, valores que en el pasado eran más valorados por los académicos porque propiciaron espacios para una universidad más autónoma y menos influenciada por factores externos, estos valores se encuentran en tensión hoy en día, por ejemplo, la libertad académica, está siendo modificada por los valores institucionales que exigen un compromiso con las actividades del ámbito económico y administrativo.

Los resultados de la investigación permiten confirmar la presencia de múltiples indicadores del gerencialismo en la vida universitaria. Ello se presentó de forma significativamente superior entre aquellos docentes que ostentan un cargo administrativo. A nivel de los indicadores del gerencialismo, se reafirman los planteamientos teóricos de Deem (1998). Aunado a ello, con referencia a las implicaciones del gerencialismo, el aumento de la carga laboral, vinculada con los indicadores de desempeño basados en resultados y el enfoque en la eficiencia, ya había sido reportada previamente por otros autores (Yavash, 2017; Carpintero y Gonzáles, 2018) quienes refieren una presión por cumplir con resultados bajo indicadores estandarizados bajo una lógica mercantil y empresarial.

En los resultados de esta investigación, el gerencialismo supone, además, una limitación en el desempeño docente y en el desempeño de la investigación. Ello se contrapone a lo indicado por Winter y O'Donohue (2012), quienes planteaban que los principios educativos deben estar por encima de los principios de mercado; en el caso de los entrevistados, un proceso de priorización ocurre en favor de cumplir con los indicadores de desempeño señalados previamente. Harris (2005), señalaba que los sistemas de educación superior se están transformando impulsados por la visión consumista y la incorporación de valores burocráticos (Debowski, 2007), así, las universidades abordan sus prioridades económicas con un enfoque de competencia entre las instituciones para atraer a más estudiantes.

Los resultados de esta investigación mostraron la presencia de cismas de la identidad académica (Winter, 2005). Por un lado, los discursos de los docentes que realizan labores administración se apegan a los valores del gerencialismo y ofrecen prioridad a las labores de gestión, pero al mismo tiempo se aferran a los valores tradicionales que identifican los académicos, por ejemplo, cuando plantean el valor que tiene la docencia en las actividades que realiza la universidad.

Estos hallazgos son coherentes con lo planteado con Humphreys (2006), quien sostiene que las universidades son moldeadas por aspectos ideológicos y de

gestión que están en tensión con la lógica administrativa, esto es producto que las instituciones buscan sostener la cultura tradicional al tiempo que promueven valores de una estructura corporizada, a criterio de Foreman y Whetten (2002) conviven con identidades múltiples o híbridas. Está claro que en los resultados de esta investigación los docentes que únicamente realizan labores docentes tienen a mantener los valores tradicionales de la identidad académica, en contraste con los que tienen un cargo administrativo, cuya identidad se ajusta más a un modelo corporativizado de la universidad.

Este análisis desde la teoría es especialmente importante por cuanto los resultados de esta investigación dejaron en evidencia que, mientras que aquellos entrevistados que únicamente hacen labores docentes muestran más apego por las labores principales de una universidad, aquellos docentes que tienen cargos de dirección mostraron bajos niveles de apego hacia estas funciones y, por el contrario, mostraron valores altos en todos los indicadores del gerencialismo.

Lo señalado previamente se encuentra alineado con lo presenciado en otros países, en estudios que expresan una clara polarización y diversificación de identidades académicas frente al gerencialismo (Brown y Humphreys, 2006; Randle y Brady, 1997; Sharrock, 2000; Winter & Sarros, 2002), con los directivos apegados a la conceptualización de la universidad-empresa, y los docentes a la tradición de la docencia y vocación por la enseñanza. Bajo este escenario, los docentes sin cargo administrativo tienden a desvincularse de los valores que promueve la identidad gerencial cuando perciben que compromete los valores tradicionales de la identidad académica.

Para Harley (2002), estos cismas de identidad se producen cuando las actividades o roles que realizan los docentes ponen en riesgo los valores académicos tradicionales. Los resultados de esta investigación dejan en evidencia la división que muestran aquellos docentes que únicamente se dedican a ofrecer clases y aquellos que tienen un cargo administrativo. Sin embargo, estos últimos mostraron el deseo

de realizar labores de docencia; esto está en congruencia con Deem y Brehony (2005), al plantear que estas nuevas labores o roles que desempeñan los docentes evidencian tensiones entre los directores y los docentes a pesar del hecho de que los directores-académicos en realidad han trabajado anteriormente en su mayoría como académicos.

Estos planteamientos, además de mostrar posiciones encontradas de autoridad de los directores que surgen del nuevo modelo de gerencialismo, dejan en evidencia lo interiorizado que tienen los ideales gerenciales como un mecanismo de poder que usan para orientar este cambio organizacional (Deem & Brehony, 2005).

Las opiniones diversas en torno al gerencialismo académico que mostraron los docentes en sus entrevistas dejan claro que ya no existe una sola profesión académica. Tanto los planteamientos teóricos (Henkel, 2000; Nixon, 1996) como los estudios más recientes (Clegg, 2006; Guzmán & Martínez, 2016; Shams, 2019) plantean que las profesiones académicas se adaptan y evolucionan, esto se produce debido a que, por un lado y como quedó evidenciado en los resultados los docentes se esfuerzan por retener su identidad como docente e investigador; mientras que, por otro lado, es posible que los objetivos de la institución sean diferentes. Este escenario genera tensiones entre los profesionales que lideran los cambios en la organización, pero también implican procesos de cambio, adaptación y reconfiguración de las identidades.

Resulta evidente que los cambios en la gestión de la política de los gobiernos, por ejemplo, el financiamiento de las actividades de la investigación está cambiando considerablemente la labor de los académicos, cuando las universidades buscan ser competitivas, las tareas relacionadas a la productividad tienen una prioridad superior a las demás tareas. Esta visión plantea amenazas para los líderes; por un lado, afecta la comprensión de su rol el “yo académico” y, por otro, es posible que algunos docentes no se comprometan con los valores cambiantes de la institución porque no encuentran sentido a su estatus (Billot, 2010).

Es así como esta investigación mostró que los docentes que tienen asignado un cargo administrativo muestran altos valores de gerencialismo académico y tienden a valorar significativamente aquellas actividades que son propias del cargo que desempeñan. Estos resultados son coherentes con los planteados por Harris (2005 p. 424) quien sostiene que históricamente el personal académico de las universidades siempre ha estado formado por una “comunidad de académicos”, que se identificaban más con su disciplina; sin embargo, a medida han asumido otras responsabilidades producto de los intereses comerciales introducidos en el contexto de la educación superior, esta identidad académica es menos clara y parece alinearse a una identidad más institucional.

Los resultados mostraron que aquellos docentes que realizan labores administrativas tienen a mostrar una identidad académica ajustada a los principios y valores del gerencialismo, este hecho es explicado (Henkel, 2000) cuando se sugiere que los académicos desarrollan el sentido del “yo académico” a partir de las experiencias pasadas y su forma de comprender su situación actual. Por tanto, la identidad de un docente es dinámica y se modifica al tener conexión con lo que conoce y valora, además, tiene influencia de lo imprevisto y se transforma por presiones sociales externas. En este orden de ideas, se entiende que aquellos docentes que conviven con valores propios del gerencialismo académico generado por su condición de mantener un cargo administrativo hayan modificado su identidad del “yo académico” por los principios que rigen la institucionalidad.

Los resultados parecen alinearse a lo planteado por Clegg (2008), cuando expone que las instituciones de educación superior están cambiando producto de estas fuerzas externas y que los mandos estratégicos parecen alejarse de la noción de un académico y de lo que ellos valoran desde su yo como profesional, aunque es cierto que esta visión puede cambiar de un contexto a otro. La visión de los docentes que asumen cargos administrativos en la universidad genera una tensión entre los valores que debe asumir un académico (Briggs, 2007), para este autor, estos valores académicos centran su atención en el aprendizaje de los estudiantes y asignan

menos relevancia a los factores externos propios del nuevo gerencialismo académico.

Tomando en cuenta lo planteado, la investigación permitió corroborar la presencia de las dos identidades académicas desarrolladas por Winter (2009); la del gerente académico, comprendido como aquel que acepta la presencia del gerencialismo e integra los valores de este con su identidad académica; y la del académico gestionado, quien mantiene una ideología de profesionalismo y autonomía, en consonancia con los valores tradicionales de la academia. Asimismo, los resultados ilustran una fuerte vinculación entre la identidad del gerente académico y la estructura organizacional-empresarial entre los docentes con una carga administrativa, de tal forma que, como señala Hedley (2010), las universidades impregnadas del gerencialismo funcionan en torno a estructuras de tipo jerárquico.

Desde la visión de Churchman (2006), los resultados encontrados en esa investigación sugieren que los académicos que se alinean al nuevo modelo de gerencialismo académico tienden a buscar una posición en un entorno corporativizado, es decir, se ajustan cada vez más al modelo de gestión por resultados en donde se busca incorporar ideas empresariales.

Estos resultados confirman, lo que Middleton (2005) plantea en torno a que las instituciones de educación superior plantean estrategias que buscan satisfacer las exigencias y las expectativas cambiantes que se observan en la educación terciaria, este hecho genera que los académicos cambien su función. Desde esta perspectiva, la institución y el contexto social y económico en que se ubican afectan la identidad del académico generando una crisis de identidad profesional Nixon (1996) que se modifica constantemente al igual que ocurre con este sector de la educación.

La diversidad de funciones expuestas y los cambios de roles en las actividades sugeridas por los docentes en esta investigación, concuerda con lo que plantea Churchman (2006), la identidad no es singular, es posible encontrar varias identidades académicas, así, pueden explicar desde diferentes perspectivas su “yo

académico” de pertenecer a una universidad, sin embargo, esta diversidad de identidades no son favorecidas debido a que se busca que estén cada vez más cohesionadas (Churchman & King, 2009).

PARTE IV.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. CONCLUSIONES

- a) Se concluye que la identidad académica de los docentes de la UNACIFOR se construye en torno a sus características, sus actividades y los cismas de identidad. La universidad se concibe como el espacio en el cual ejercen la docencia y la investigación; se conciben como individuos que se actualizan constantemente, y la libertad académica deja de ser el eje central de su identidad.
- b) Los cismas de la identidad académica presentan a aquellos que se conciben como académicos gestionados, con una incongruencia entre sus valores académicos y los del gerencialismo; y a quienes se conciben como gerentes académicos, quienes encuentran congruencia entre dichos valores. A ello, se le suman los docentes multifuncionales - con una reconfiguración sobre cómo se es docente.
- c) Existen claras diferencias entre docentes con y docentes sin cargo administrativo en cómo configuran su identidad académica. Si bien ambos presentan nociones de ser docentes y ser investigadores; los cismas de la identidad son característicos de los docentes-administradores; mientras que la libertad académica mantiene su nivel prioritario en los docentes sin cargos administrativos.
- d) Existe gerencialismo académico en la UNACIFOR, y este influye en la vida académica de los docentes de la universidad. Las exigencias estatales referidas a los presupuestos y la introducción de los indicadores de desempeño son los factores de mayor relevancia en la muestra.
- e) El gerencialismo académico empuja a los docentes a priorizar aquellas actividades por las cuales serán evaluados, lo cual influye en su desempeño docente y su producción científica.

- f) Si bien todos los docentes de la UNACIFOR perciben la introducción del gerencialismo, este tiene implicaciones particularmente relevantes para los docentes que cumplen una función administrativa.
- g) Existe una reconceptualización de las funciones tradicionales (docencia, investigación, vinculación) de la universidad, con la docencia - entendida de forma amplia y abarcando múltiples actividades - en el centro de estas. A estas tres se suman la gestión y la solución de problemáticas sociales.
- h) Existe una mayor inclinación hacia las funciones de la universidad tradicionales en los docentes sin cargo administrativo; mientras que la gestión se presenta casi exclusivamente en los docentes con cargo administrativo.
- i) La identidad académica se relaciona con el gerencialismo académico. Los gerentes académicos tienden a ejercer sus funciones por medio de las estructuras organizacionales-empresariales; y los académicos gestionados se perciben como subyugados a los indicadores por desempeño, y perciben más una limitación en su desempeño docente.
- j) Las funciones de la universidad se relacionan con la identidad académica, la docencia requiere una actualización constante de los docentes. Además, los cismas de identidad se relacionan con las funciones de docencia y de gestión.
- k) El gerencialismo académico se relaciona con las funciones de la universidad; la vinculación con las empresas responde a demandas del mercado; mientras que la gestión como función de la universidad se ejerce, principalmente, por medio de la estructura organizacional-empresarial y la gestión presupuestaria. Por otro lado, las funciones de la universidad parecen verse influenciadas por el gerencialismo, favoreciendo su reconceptualización.

4.2. RECOMENDACIONES

- a) Los resultados de esta investigación son de utilidad para generar estrategias a nivel institucional y proponer políticas públicas en este nivel de la educación en Honduras que se ajusten a la realidad internacional, sin dejar de lado los valores tradicionales de los académicos.
- b) Establecer estrategias de fortalecimiento a las actividades principales de la docencia que se ven amenazadas por los nuevos roles que llevan a cabo los docentes de la universidad en el marco del gerencialismo académico. Es necesario identificar las capacidades específicas del personal para conocer su potencial sobre las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión, para poder potenciar estas competencias.
- c) Establecer una estrategia que reduzca la multiplicidad de funciones en los docentes, cuando un docente tiene múltiples funciones que corre el riesgo que no tenga éxito en el cumplimiento de todas las actividades que le han asignado, y como mostró el estudio, tiende a llevar un proceso de priorización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (2002) The disciplines and the future. En: S. Brint (Ed.), *The future of the city of intellect: the changing American University*, (pp. 204–230.). Stanford University Press.
- Acevedo, A. (2012). Redes, innovación y comunidades académicas. La experiencia de Rudecolombia. *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, (15). <http://epublica.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/view/14613>
- Aciego, R., Martín, E., y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 53-77.
- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: never a dull moment*. London: Cassell.
- Adlerstein, C. (2015). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y El Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Aguiar, Y., y Villegas, C. (2009). El desempeño del docente universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. *SAPIENS*, 10(2), 133-144. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152009000200007&lng=es&tlng=es.
- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905–916, doi: 10.1080/03075070902785580
- Aitken, A., (2010). Becoming an academic: Professional identity on the road to tenure, *Journal of Educational Thought*, 44(1), 55–68.

- Albán, S. (2016). *La Responsabilidad Social Universitaria como componente para elevar la calidad educativa*. Universidad Nacional de Piura-Perú. Dirección de Responsabilidad Social Universitaria. Congreso Universidad, 5(2). <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/734>
- Albert, S. y Whetten, D. (1985). Identidad organizacional. En LL Cummings y BM Staw (Eds), *Investigación en comportamiento organizacional*, Vol. 7 (págs. 263–95). Greenwich, CT: JAI Press.
- Alcántara, A. (2013). Funciones de la universidad: Formación, inclusión, vinculación y gobernabilidad. *Universidades*, (57),4. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37331246002>
- Álvarez y Rodríguez. (2012). ¿Qué es investigar? *Pediatría Integral*, 16(1), 91-98. <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-antiores/publicacion-2012-01/que-es-investigar/>
- Amangi, I. (1990), "Universidad y Sociedad" *Universitas* 2000. Volumen 14, Número 4, Caracas. Venezuela
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Aramburuzabala, P., Hernández, R. y Ángel, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 345-357. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41835/23861>
- Aramburuzabala, P., Martínez, C. y García, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, XXII (43), 7-25. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7494/7733>

- Archer, L. 2008a. The new neoliberal subjects? Young/er academics' construction of professional identity. *Journal of Education Policy* 23(3), 265–85.
- Ashforth, BE y Humphrey, RH (1993). Trabajo emocional en roles de servicio: La influencia de la identidad. *Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/113/5/2/es/la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi-lineas-estrategicas-de>
- Barahona Henry, E. (2018). Condiciones de integración y fragmentación en la configuración de comunidades académicas en una universidad pública hondureña. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 24(37), 67-83. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v24i37.6415>
- Barbón, O. G., Calderón, Á. del R., Loza, C. A., Garcés, L. y Fernández, J.W. (2017). Algunos problemas de los docentes universitarios en la elaboración de artículos científicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1). <https://goo.gl/Hbb3cE>
- Barnett, R., y R. Di Napoli. (2008). Introduction. In *Changing identities in higher education*, ed. R. Barnett and R. Di Napoli, 1–8. London: Routledge.
- Barreno Salinas, M., Barreno Salinas, Z., y Olmedo Valencia, A. (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 40-45. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300040&lng=es&_tng=es.
- Barriga, Santiago F., Barbón, Olga G., Buenaño, Carlos V., y Barriga, Luis F.. (2018). Impacto en la Producción Científica de un Programa Experiencial de Preparación para la Investigación Dirigido a Docentes Universitarios.

Formación universitaria, 11(3), 41-48. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300041>

Becher T, Trowler P (2001) *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. The Society for Research into Higher Education y Open University Press, Philadelphia.

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos*. Barcelona, España: Gedisa.

Becher, T., y Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. (2nd ed. ed.) Buckingham: Open University Press/SRHE.

Beijaard, D., P. Meijer, and N. Verloop. 2004. Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20: 107–128.

Berelson B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Ed. Hafner.

Bernasconi, A. (2015). *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. (Cap. III y VIII) Centro de Políticas Públicas. UC. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt17t76g4>

Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la Educación Superior en Chile*. Centro de Políticas Públicas. UC. <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/serie-temas-de-la-agenda/desafios-del-futuro-de-la-educacion-superior-chilena/>

Billig M (2013) *Learn to write badly: how to succeed in the social sciences*. Cambridge University Press, Cambridge.

Billot, J. 2010. The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research and Development* 29 (6): 709–721.

- Billot, J., y Smith, R. (2007). Research in progress: Mapping the terrain of two applied institutional research cultures. Australian Association for Institutional Research (AAIR) Conference Proceedings. November 27-30, Sydney, Australia.
- Billot, J., and V. King. 2017. The missing measure? Academic identity and the induction process, *Higher Education Research and Development* 36 (3): 612–624.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos Sociales de la Ciencia*. Ediciones Nueva Visión, Col. Claves, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bozeman, B., Fay, D., y Slade, C. P. (2017). Research collaboration in universities and academic entrepreneurship: the-state-of-the-art. *The Journal of Technology Transfer*, 38(1), 1-67.
- Bozu, Z. (2008). La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de caso (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Briggs, A. R. J. (2007). Exploring professional identities: Middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471-485.
- Brito, L., Quizhpe I., y Quezada, C. (2016): La vinculación con la sociedad y la universidad pública en el Ecuador, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. En línea <http://hdl.handle.net/20.500.11763/CCCCSS-2016-03-vinculacion>

- Brunner, J. (1986). *Funciones de la Universidad: de la retórica a la práctica*. En el Seminario sobre la universidad. Santiago, Chile.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.
- Caballero, K., y Bolívar A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77 DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Cabrero, E., y Cárdenas, S., Arellano, D., y Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. Una revisión a los hallazgos de la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 186-199. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13221258016>
- Cáceres Mesa, M. y otros, *La Formación Pedagógica de los Profesores Universitarios. Una Propuesta en el Proceso de Profesionalización del Docente*, Universidad de Cienfuegos, Cuba. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Calhoun, C. (1991). Indirect relationships and imagined communities: large-scale social integration and the transformation of everyday life. In P. Bourdieu y J. Coleman (Eds.), *Social theory for a changing world*. (pp. 95-119). Colorado: Westview Press.
- Camarero, F., Martín Del Buey, F., y Herrero, F. (2000), Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Campo, Y., Chanchí, G., y Arciniegas, J. (2013). Arquitectura de Software para el Soporte de Comunidades Académicas Virtuales en Ambientes de Televisión

Digital Interactiva. *Formación universitaria*, 6(2), 03-14.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000200002>

Campos, G. (2004). O método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde, *Rev Bras Enferm*, 57(5):611-4.

Campos, G., y Sánchez G. (2006). La vinculación universitaria y sus interpretaciones. *Ingenierías*, 9(30), 18-25.
https://www.academia.edu/20098154/vinculacion_universitaria

Campos, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-16.

Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista Psicothema*, 12 (3), 360-367.

Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122.

Caro González, F., y Díez de Castro, E. (2005). Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 11 (2), 45-58.

Castro, Y. (2017). Factores que contribuyen en la producción científica estudiantil. El caso de Odontología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, *Educación Médica*, 20(s1), 49-58.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.002>

Castro, Y., Sihuay, K. Pérez, V. (2016). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología, *Educación médica*, 19 (1), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.001>

- Chan, M. (2015). *Comunidades y redes académicas en los ecosistemas de conocimiento. Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 1-16. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7038/pr.7038.pdf
- Chandler, J., Barry, J. y Clark, H. (2002). Destacando la academia: El desgaste de la nueva gestión pública. *Relaciones humanas*, 55 (9), 1051–69.
- Chaparro-Tovar, R., y Fernández, O. (2013). Aproximación al episteme de la gestión participativa comunitaria. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 40 (4).
- Chen, P., Lee, C., Lin, H., y Zhang, C. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 248-265. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02188791.2016.1148853?journalCode=cape20>
- Churchman, D. (2006). Institutional commitments, individual compromises: Identity-related responses to compromise in an Australian university. *Journal of Higher Education*, 28(1), 3-15.
- Churchman, D., y King, S. (2009). Academic practice in transition: hidden stories of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 507-516.
- Clark, B. (1980). *Academic Culture*. New Haven, EUA: Yale University Press.
- Clark, B. (1987). The academic life: Small world, different world. A Carnegie Foundation special report. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B. (1987). *The Higher Education System*. California, EUA: Princeton University Press.

- Clark, B. (1997). *Las Universidades Modernas como Espacios de Investigación y Docencia*. México, D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon, Oxford.
- Clarke, M., J. Drennan, A. Hyde, and Y. Politis. 2014. Academics' perceptions of their professional contexts. In *Academic work and careers in Europe*, ed. T. Fumasoli, G. Goastellec, and B. Kehm. London: Springer.
- Clegg, S. (2008). Academic Identities under Threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345. Retrieved October 18, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/40375494>
- Conesa Carpintero, E., y González Ramos, A. (2018). Neo-gerencialismo y austeridad en el contexto académico español y europeo. ¿Dos caras de la misma moneda? *Política Y Sociedad*, 55(1), 257-282. <https://doi.org/10.5209/POSO.55883>
- Correa, C. (1996). La propiedad intelectual y la innovación tecnológica en la cooperación Universidad- Industria". *Revista anual Ediciones EPI-ULA*, Año II. Número 2, Mérida-Venezuela.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ta ed.). AZ: Sage Publications.
- Davini, M.C. (1995). La formación docente. Un programa de investigaciones. 33 – 46 *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, nº7, diciembre 1995. ISSN 0327-7763 Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Miño y Dávila Editores.

- Davis, A., Jansen, M., y Venter, P. (2016). El impacto del gerencialismo en el trabajo estratégico de los mandos intermedios universitarios. *Estudios en educación superior*, 41(8), 1480-1494 <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.981518>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., Van Keulen, H. (2013). Poldering a Teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(3), Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, 23-40. Accesible en: <http://www.red-u.net/>
- De las Salas M, Perozo S, Lugo Z. (2017). Actitud del estudiante universitario hacia la investigación en el núcleo luz-costa oriental del lago. *REDHECS*, 9(17). <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/3384/4678>
- Deem, R. (1998). New managerialism and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8, 47-70.
- Deem, R., Hillyard, S. y Reed, M. (2008). Conocimiento, educación superior y el nuevo gerencialismo: La gestión cambiante de las universidades del Reino Unido. Londres: Oxford University Press.
- Del Valle, J. (2016). ¿Hacia dónde queremos ir con la formación de docentes en la educación superior? Una propuesta. *En Blanco Y Negro*, 7(2), 1-13. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/16105>

- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Di Bello, M., y Romero, L. A. (2018). Vinculación y extensión universitaria: la relación entre la universidad y sus entornos en las universidades nacionales de Quilmes y Lanús. *Apuntes*, 45(82), 145-171. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.82.867>
- Dison, A., (2004). Finding her own academic self: Research capacity development and identity formation, *Perspectives in Education* 22(4), 83–98.
- Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer, Nico Verloop, Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, Volume 20, Issue 2, 2004, Pages 107-128, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Dummet, M. (1994). Too many cooks and a capitalist flavour. *The Tablet, Educational Supplement*, 71, pp. 1268-1269.
- Elliott, J., y Norris, N. (2011). *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The Work of Lawrence Stenhouse*. London: Routledge.
- Escribano, E. (2018). *El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina*. *Revista Educación*, 42(2),1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44055139021>
- Espinoza, C. (2016). Desempeño docente y calidad educativa en las facultades de Ingeniería del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10),141-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5709/570960870015>

- Faria, A., Reis, P. y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.25489>
- Farshid Shams (2019) Manejo de las tensiones de identidad académica en una universidad pública canadiense: el papel del trabajo de identidad para afrontar el gerencialismo, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41: 6, 619-632, DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1643960>
- Fernández, M., y Montero, M. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires.
- Finochio, S.; Lanza, H. (1993) *Currículo presente Ciencia ausente*, Flacso-Ciid, Miño y Dávila Editores, Bs. As, 1993.
- Fitzmaurice, M. 2013. Constructing professional identity as a new academic: A moral endeavour. *Studies in Higher Education* 38 (4): 613–622.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage.
- Foreman, P. y Whetten, DA (2002). Identificación de miembros con organizaciones de identidad múltiple. *Ciencias de la Organización*, 13 (6), 618–35.
- Friese, S. (2017). *ATLAS.ti 8 Windows User Manual*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Disponible en: http://downloads.atlasti.com/docs/manual/atlasti_v8_manual_en.pdf?_ga=2.202127761.1453036675.1517347473-656917706.1504906310

- Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Gallego, A. P. (2015). Aproximación Histórica De Las Comunidades Académicas De Ingenieros Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *Bogotá (Colombia)*. 10 (19), 49-56. <http://www.educacioneningeneria.org>
- Gardner, A., and K. Willey. 2016. Academic identity reconstruction: The transition of engineering academics to engineering education researchers. *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075079.2016.1162779
- Gee, J. P. (2000). 'Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education'. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Geijssel, F., y Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Stanford University Press.
- Gil, J., Tchinhamá M., y Morales, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Goddard, J., Charles, D., Pike, A., Potts, G., y Bradley, D. (1994). *Universities and communities*. London, UK: Committee of Vice-Chancellors and Principals.
- Gomes, C. J., Turato, E. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: Aplicación y perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(2).

- Gómez, L., y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gonzales J., Chavez, T., Lemus, K., Silva-Ocas I, Galvez, T., y Galvez, J. (2018). Producción científica de la Facultad de Medicina de una universidad peruana en SCOPUS y Pubmed. *Educación Médica*, 30(20). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317300384>
- González, M., y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- González, O. (2006). *El Concepto de Universidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- González, V., y Ramos, H. (2015). Publicaciones científicas de los profesores de la Facultad de Medicina de Villa Clara (2011-2013). *Revista Edumecentro*, 7(1), 106-119.
- Gonzalez-Argote, J., Garcia-Rivero, A., y Dorta-Contreras, A. (2016). Producción científica estudiantil en revistas médicas cubanas 1995-2014. Primera etapa. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 155-163.
- Gould, G. (1997). *Vinculación universidad-sector productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma de Baja California.
- Gualy, L. (2017). Reflexiones sobre la construcción de una cultura de paz en américa latina a través de la educación superior. *Revista Experiencia Docente*. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1425&context=ruls>

- Guerin, C. (2013). Rhizomatic research cultures, writing groups and academic researcher identities. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 137–150, doi: 10.28945/1897
- Guerrero, P., y Jiménez, R. (2016). *Las Comunidades Académicas que Hacen Posible la Renovación Pedagógica*. España: Universidad de Murcia.
- Guerrero. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>
- Guzmán-Valenzuela, Carolina y Larrain, Maria. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 42. 191-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400010>.
- Hah, S. Discursos de valoración y luchas de posicionamiento disciplinario de los investigadores académicos: un estudio de caso de académicos 'inconformistas'. *Palgrave Commun* 6, 51 (2020). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0427-2>
- Halsey, A. (1992). *The Decline of Donnish Dominion*. Oxford: Oxford University Press.
- Harley, S. (2002). El impacto de la selectividad de la investigación en el trabajo académico y la identidad en las universidades del Reino Unido. *Estudios de educación superior*, 27 (2), 187-205.
- Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education* 10(4), 421-33.
- Hayrinen-Alestalo, M., y Peltola, U. (2006). The problem of a market-oriented university. *Higher Education*, 251-281.

- Henkel, M. (1997). Valores académicos y la universidad como empresa corporativa. *Higher Education Quarterly*, 51(2), 134–43.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176.
- Henkel, M., (2004). Current science policies and their implications for the formation and maintenance of academic identity. *Higher Education Policy* 17, 167–182. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300049>
- Henkel, M., (2005). Academic identity and autonomy revisited. En I. Bleiklie y M. Henkel (eds.), *Governing knowledge: A study of continuity and change in higher education*, (pp. 145–165), Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3504-7_10
- Hermoso, V. (2001). *La realidad como fuente de teoría: la legitimación de saberes en las entrevistas en profundidad*. Editorial Orituco.
- Hernández, L., y Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa*, 18(78), 171-192. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&tying=es.
- Hyland K (2012) *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ibarra, H. (1999). Yoes provisionales: Experimentar con la imagen y la identidad en la adaptación profesional. *Ciencia administrativa trimestral*, 44, 764–91.

- Imbernón (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação* 36 (3). pp. 387-396.
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tying=es.
- Imbernon, F. (2000) Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, (38).
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Imbernón, F. (2011), *La formación pedagógica del docente universitario*, *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117121313005>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. Recuperado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Imbernón, F. (2012). ¿Hay nuevas tendencias en la formación del profesorado? Un congreso para debatir y reflexionar sobre las nuevas tendencias de la formación del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 14-17.
- Imbernon, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista, J. (Ed.), *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Grao.

- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F., y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? RED. *Revista de Educación a Distancia*, 56, <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>
- Jon Nixon (1996) Professional identity and the restructuring of higher education, *Studies in Higher Education*, 21:1, 5-16, DOI: 10.1080/03075079612331381417
- Kolsaker, Ailsa. (2008). Academic Professionalism in the Managerialist Era: a Study of English Universities. *Studies in Higher Education - STUD HIGH EDUC.* 33. 513-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070802372885>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigma*. Madrid, España. Editorial Tecnos.
- Kuhn, T. (1985). *La Tensión Esencial*. México. D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Lamí, E., Rodríguez, M., y Pérez, M. (2016). Las comunidades virtuales de aprendizaje: Sus orígenes. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 93-101. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Lemaitre, M. (2005). La calidad colonizada: universidad y globalización. *Revista de la Educación Superior*, 34(1), 123-134. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60411915010.pdf>
- Lewicki, R., Greenberger, D., y Coyne, E. (2007). Dysfunctional subcultures in organisations: Threat or a key to enhancing change? In J. Langan-Fox, C. Cooper, y R. Klimoski (Eds.), *Research companion to the dysfunctional*

workplace: Management challenges and symptoms (pp.441-459). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: Realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 29(66), 47-85.
<http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2214>

López, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades. *Revista de pedagogía Bordón*, 68(4), 89-102.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>

Maassen, P., Andreadakis, Z., Gulbrandsen, M., y Stensaker, B. (2019). *The place of universities in society*. Recuperado de <https://www.guc-hamburg.de/press/study-place-of-universities.pdf>

Marcelo, C. (1992). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.

Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(1), 1-12.

Marinkovich, J., Velásquez, M., y Astudillo, M. (2018). Hacia una caracterización de las prácticas de escritura en la comunidad académica de biología. *Lenguas Modernas*, (50), 131-152. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49255/53104>

Martelo, R., Jaramillo, J., y Ospino, M. (2018). Producción científica de docentes universitarios y estrategias para aumentarla mediante series de tiempo y MULTIPOL. *Revista espacios*, 39(16).

Martínez, G., Guevara A., y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194007>

- Martínez, S., y Lavín, J. (2017). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación*. Congreso Nacional de investigación Educativa, CONIE.
- Michalijos, M., Geraldi, A., y Visciarelli, S. (2016). La extensión universitaria: un compromiso social entre la comunidad académica y la sociedad. *Extensión En Red*, (7), 180-199. Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/3432>
- Middleton, S. (2005). Disciplining the subject: The impact of PBRF on education academics. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 40(1), 131-156.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4 ed.). AZ: Sage Publications.
- Molina, A., y Martínez-Andrades, E. (2016). La vinculación universidad-sociedad en Honduras. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 146-152. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5690>
- Montes, D., y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: Claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Montoya, M. (2015). Open access and its impact on the knowledge society: Latin American case studies insights. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 103.
- Mora, G., (2015). *Resituación del accionar de las comunidades académicas de investigación: una mirada hermenéutica compleja desde los actores sociales implicados*, Bárbula. Recuperado de <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2254/1/gmora.pdf>

- Morales, M., Sanabria, P., y Caballero, D. (2015). Características de la vinculación universidad-entorno en la universidad nacional de Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXIII(1),189-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=909/90933063011>
- Moran, P. (2015). *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. Universidad nacional autónoma de México. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. México. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista131_S5A2ES.pdf
- Morse, J., y Field, P. (1995). *Qualitative research methods for health professionals* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moscoso, F., y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tyling=es.
- Muñoz, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas, *Estudios pedagógicos*, 41(2), 389-399.
- Musselin C., Becquet V. (2008) Trabajo académico e identidades académicas: una comparación entre cuatro disciplinas. En: Välimaa J., Ylijoki OH. (eds) *Perspectivas culturales sobre la educación superior*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6604-7_7
- Myers, G. (1990). *Writing biology: Texts in the social construction of scientific knowledge*. University of Wisconsin Press, Madison.
- Narro, J. (2014). Retos de la universidad en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14). Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S2007-28722014000300009

Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education* 21(1), 5–16.

Nixon, J. (2001). Not without dust and heat: The moral bases of the ‘new’ academic professionalism. *British Journal of Educational Studies*, 49(2), 173-86.

Novatzki, E., Pires, D., Vila, S., Ferreira, M. (2017). A hermenêutica e o software atlas.ti: união promissora. *Texto y Contexto Enfermagem*, 26(4), 1-8.

Núñez, J., y Montalvo, L. (2014). La política de ciencia, tecnología e innovación en Cuba y el papel de las universidades, *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 29-43. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0257-43142015000100003ylng=esytlng=es.

Oili-Helena Ylijoki y Jani Ursin (2013) The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education, *Studies in Higher Education*, 38:8, 1135-1149, DOI:10.1080/03075079.2013.833036 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>

Organización de Estados Americanos. (2018). *Las universidades, pilares de la ciencia y la tecnología en América Latina*.

Ortiz, E. (2015). La evaluación del impacto científico en las investigaciones educativas a través de un estudio de caso, *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 89-100.

Pacheco, M., Ibarra, I., Iñiguez, M., Lee, H., y Sánchez, C. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6) <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a2>

- Padilla, A., López, R., y Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 86-90. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012&lng=es&lng=es.
- Pallán, C. (1996). *Primer encuentro regional de vinculación entre las instituciones de educación superior y la micro, pequeña y mediana empresa*. Tuxtla: UNACH.
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&lng=es.
- Pedró, F (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=249243>
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el contexto español. *Investigación en la Escuela*, 97, 1-17. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i97.01>
- Pérez, S., y Castaño, R. (2016). Funciones de la universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 19(1),191-199. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/202451>

Piga, D. (1981). La extensión como comunicación, en Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria. *Cuadernos de Extensión Universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Piper, D.W. (1994). *Are Professors Professional?* London, UK: Jessica Kingsley.

Pita, L., y González, W. (2016). La nueva ruralidad en la educación: Percepciones de la comunidad académica universitaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista De Investigación Agraria Y Ambiental*, 7(2), 145-155. <https://doi.org/10.22490/21456453.1564>

Polaino, C., y Romillo, A. (2017). Vinculación con la sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3),21-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3735/373551306004>

Potgieter, F., y Smit, B., (2009) Finding academic voice. A critical narrative of knowledge-making and discovery, *Qualitative Inquiry* 15(1), 214–228. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800408322792>

Purizaca-Rosillo, N., Cardoza-Jiménez, K., y Herrera-Añazco, P. (2016). Producción científica en una universidad pública peruana beneficiaria del canon. *Anales de la Facultad de Medicina*. 77(1), 73-74. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i1.11561>.

Raelin, J. (1986). *El choque de culturas: directivos y profesionales*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Ramírez F. (2016). Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitarias, Universidad Católica Andrés Bello, Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista*

Educación Superior y Sociedad. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/download/6/3/>

Richard P. Winter y Wayne O'Donohue (2012) Tensiones de identidad académica en la universidad pública: ¿qué valores realmente importan ?, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34: 6, 565-573, DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.716005>

Ricoeur, P. (1990). *Interpretação e ideologias* (4 ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Francisco Alves.

Ricoeur, P. (2016). *Teoria da interpretação: O discurso e o excesso de significação*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En OREALC/UNESCO (Eds.), *Protagonismo docente. En el cambio educativo*. Revista Prelac N°1. (6-23). Santiago: AMF

Rodas, I. (2020). Comunidades académicas y clases medias: Práctica y profesionalización en antropología durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista Yojztijon-Diálogos*, 1(1). Recuperado de <http://www.fundacionmag.org/revista/index.php/NotiMAG/article/view/7>

Rodríguez R., y Juan R., (2017). El aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Revista Indexada In Crescendo*, 8(2), 171-173. Recuperado de <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/issue/viewFile/67/136>

Rodríguez-Morales, A., Culquichicon-Sanchez, C., y Gil-Restrepo, A. (2016). Baja producción científica de decanos en facultades de medicina y salud de Colombia: ¿Una realidad común en Latinoamérica? *Salud pública Méx*, 58(4), 402-403.

- Rodríguez-Pulido, J. Artiles-Rodríguez, J. Aguilar-Perera, M., y Álamo-Bolaños, A. (2018). Formación permanente para el docente universitario: Enfoques y propuestas. *Revista Docencia e Investigación*, 28, 27-49. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137497/Rodr%C3%ADguez?sequence=1>
- Romero, L., Buschini, J., Vaccarezza, L., y Zabala, J. (2015). La universidad como agente político en su relación con el entorno: Aproximación teórica metodológica para el estudio de la conformación de vínculos entre la universidad y su entorno social municipal. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 16(51), 1-25.
- Rué, D. (2015). El desarrollo profesional docente en educación superior: Agenda, referentes y propuestas para su adopción. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 217-236, Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137531/Ru%C3%A8%20-%20El%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Educaci%C3%B3n%20Superior%3A%20agenda%2C%20referentes%20y%20propuestas%20p a....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
- Sánchez, J. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria* (Tesis Doctoral). Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid.
- Sarramona, L., Colom, A. y Vázquez, G. (1999). *Formació i actualizació de la funció docent*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

- Scalfoni, R. (2017). Comunidade acadêmica, productivismo e avaliação por pares. *Revista de Administração de Empresas*, 57(5), 510-514. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020170508>
- Scheaffer, R., Mendenhall, W., y Ott, L. (1987). *Elementos de muestreo*. México: Interamericana.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los profesionales*. Madrid, España: Paidós-MEC.
- Scott, P. (2004). Ética 'en' y 'para' la educación superior. *Educación superior en Europa*, 29(4), 439–50.
- Siekkinen, T., Pekkola, E. y Carvalho, T. Cambio y continuidad en la profesión académica: las universidades finlandesas como laboratorios vivos. *High Educ* 79, 533–551 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00422-3>
- Simbaña, H. (2015). La vinculación con la sociedad ¡Entre el ser y el deber ser! Rupturas. *Revista de investigación, análisis y opinión*. Recuperado de <http://www.revistarupturas.com/la-vinculaci%C3%B3n-con-la-sociedad.html>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En S. Worchel, y W. Austin (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3a. ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: Implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-183.
- Torra, I., Márquez, M., Pages, T., Sola, P., García, R., Molina, F., ... Sangra, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309.
- Trede, F., Macklin, R., y D. Bridges. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384.
- Trowler, P. (2005). A Sociology of teaching, learning and enhancement: Improving practices in higher education. *Papers*, 76, 13-32
- Tünnermann, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unidas.
- Turato, E. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clínico qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Editora Vozes.
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vaccarezza, L. (2015). Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. *Cuestiones de Sociología. Revista de Estudios Sociales*, (12), 37-54.

- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior* (Proyecto EA2003-0040). Córdoba, España: Ministerio de Educación.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.
- Verhoeven, Jef. (2010). Academic Middle Managers and Management in University Colleges and Universities in Belgium (Flanders). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9163-5_4.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: Condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 36(153), 105-119. <http://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31>
- Wegener, C., Meier, N., y Ingerslev, K. (2016). Borrowing brain power – sharing insecurities. Lessons learned from a doctoral peer writing group. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1092–1105. doi: 10.1080/03075079.2014.966671
- Whitchurch, C. (2008). Beyond administration and management: Reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(4), 375-386.
- Whitchurch, C. 2009. Progressing professional careers in UK higher education. *Policy and Practice in Higher Education* 13(1), 3–10.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (2), 121–131.
- Winter, R., y Sarros, J. (2002). Reformas corporativas a las universidades australianas: Opiniones desde el corazón académico. *Revista de investigación institucional*, 11(2), 92-104.

- Witer, J.R. (1995). The university of life plc: the 'industrialisation' of higher education? En J. Smyth (Ed.), *Academic Work: the changing labour process in higher education* (pp. 129-143). Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Yavash, P. (2017). *The academic at work: An evaluation of the changing labour process and identities in English universities* (Tesis de doctorado). University of Leicester.
- Zabalza, M. (2008). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M., Cid, A., y Trillo, J. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org>
- Zavala, A., y Martínez-Andrades, Erick. (2016). La vinculación universidad-sociedad en Honduras. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(146). DOI: <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5690>

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE MEDICIÓN DE VARIABLES

El presente cuestionario forma parte de un estudio acerca de las identidades y el gerencialismo académico en los docentes de la Universidad Nacional de Ciencias Forestales.

Es muy importante que usted conteste de manera sincera, precisa y completa todas las afirmaciones que a continuación se le formulan. No hay respuestas buenas ni malas. Su colaboración será decisiva para los propósitos del estudio.

Se garantiza que sus respuestas serán manejadas en forma confidencial, por lo que no se requiere que escriba su nombre.

Edades	
De 20 a 30 años	
31 a 40 años	
41 a 50 años	
51 a 60 años	
Más de 60 años	

Género	
Masculino	
Femenino	

Cargo Administrativo	
Si	
No	

¿Qué tipo de contrato laboral tiene?	
Permanente	
Temporal a tiempo completo	
Temporal por hora	

¿Cuál es su grado académico actualmente?	
Técnico universitario	
Ingeniería (Licenciatura)	
Maestría	
Doctorado	

Categorice por nivel de importancia según su criterio, asigne 4 a las tareas de mayor importancia y 1 a la de menor importancia.

Nivel de importancia	
Actividades de enseñanza	
Actividades de investigación	
Actividades de administración	
Actividades de Vinculación	

Indicaciones:

Lea detenidamente las proposiciones de la siguiente página, por favor contestarlas todas, marcando con una X la casilla que mejor indique su elección.

En la siguiente sección se presenta una escala de medición tipo Likert en la cual usted deberá responder según considere su elección más correcta. Conforme a la siguiente escala: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indeciso, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

	Libertad académica	1	2	3	4	5
	Tengo libertad para decidir sobre las tareas académicas que deseo realizar.					
	Puedo planificar mis tareas académicas semanales con discrecionalidad					
	Orientación a la Docencia	1	2	3	4	5
	La actividad en la universidad debe centrarse en la enseñanza.					
	Todos los docentes debemos impartir clases en la universidad.					
	Me gusta realizar únicamente labores de docencia.					
	Me gusta desarrollar actividades académicas con los estudiantes.					
	Deseo finalizar mi carrera académica realizando labores de docencia					
	Orientación a la Investigación	1	2	3	4	5
	Los docentes que investigan están capacitados para ofrecer clases.					
	Un docente debe realizar investigaciones en el área que enseña.					
	La investigación debe ser valoradas por la universidad.					
	Me gusta realizar labores de investigación.					
	Me gusta publicar artículos en revistas científicas					
	La universidad debe destinar recursos a la investigación					
	Deseo finalizar terminar mi carrera académica realizando labores de investigación.					
	Orientación a la Vinculación	1	2	3	4	5
	La universidad debe establecer relaciones de trabajo con la empresa pública y privada.					

	La universidad debe contribuir a resolver los problemas que enfrenta la sociedad.					
	La universidad debe participar en las iniciativas de país relacionadas con el medio ambiente.					
	La universidad debe transferir conocimiento a la sociedad.					
	Deseo finalizar mi carrera académica realizando labores vinculación					
	GERENCIALISMO: EXPECTATIVAS INSTITUCIONALES	1	2	3	4	5
	Estructura Organizacional					
	En la universidad hay una estructura jerárquica					
	Recibo órdenes de un jefe inmediato.					
	La universidad se organiza por áreas de trabajo					
	Gestión Presupuestaria de Ingresos y Egresos:					
	La ejecución presupuestaria ocupa parte importante de mi tiempo.					
	Considero que la universidad trabaja con fines lucrativos.					
	La captación de ingresos ocupa gran parte de mi tiempo.					
	La universidad debe buscar su autofinanciamiento.					
	La universidad busca la reducción de sus costos operativos.					
	Evaluación del Desempeño:					
	Me hacen evaluaciones periódicas con base a los resultados.					
	Mis actividades se rigen por un plan operativo anual.					
	La universidad debe incrementar anualmente el número de estudiantes.					
	Tengo indicadores anuales de desempeño que cumplir.					
	Mi jefe inmediato se preocupa por los resultados obtenidos.					
	La universidad debe cumplir con el número de investigaciones cada año.					
	Busco ejecutar la totalidad del presupuesto asignado en el					

	año.					
	Demandas externas:					
	Los cursos deben ser diseñados para satisfacer una demanda.					
	La formación no formal que se ofrece debe satisfacer las necesidades existentes en el mercado.					
	Las carreras deben satisfacer necesidades que demanda la industria.					
	Las investigaciones deben solventar necesidades de las empresas.					
	Competencia Interna y Externa:					
	Los docentes deben publicar en revistas de prestigio internacional.					
	Las publicaciones científicas determinan el prestigio de una universidad.					
	Se debe competir con otras universidades en investigación					
	Los docentes que investigan deben ser mejor remunerados.					
	Roles cambiantes y priorización					
	Han cambiado mis responsabilidades en los últimos años					
	Priorizo aquellas responsabilidades que son evaluadas					
	Las cargas de trabajo han aumentado en los últimos años					
	Las múltiples tareas limitan mis actividades de docencia					
	Debo cumplir con múltiples tareas/actividades					
	Las múltiples tareas limitan realizar investigaciones					

ANEXO 2

Entrevista a Docentes No. _____

La presente entrevista forma parte de un estudio acerca de las identidades y la formación docente en la Universidad Nacional de Ciencias Forestales.

Es muy importante que usted conteste de manera sincera, precisa y completa todas las afirmaciones que a continuación se le formulan. No hay respuestas buenas ni malas. Su colaboración será decisiva para los propósitos del estudio.

Se garantiza que sus respuestas serán manejadas en forma confidencial, por lo que no se requiere que escriba su nombre.

Indicaciones:

Responda las siguientes interrogantes de forma abierta y sincera.

Datos Generales

Fecha: _____

Edad: _____

Experiencia en docencia universitaria: _____ (años).

Preguntas introductorias para los docentes con nombramiento permanente y tienen cargo académico.

- a) ¿Qué es ser un académico?
- b) ¿Con qué actividades asocia la labor docente?
- c) ¿Con qué actividades asocia la labor de investigación?
- d) ¿Con qué actividades asocia la labor de vinculación o extensión?

- e) ¿Han cambiado estos roles (docente, investigación, extensión) en los últimos años? ¿Si es así por qué? ¿Si no, porque no?
- f) ¿Podría describir las responsabilidades administrativas o gerenciales de su trabajo?
- g) ¿Qué implica ser docente cuando se tiene un cargo administrativo?
- h) ¿Qué opina de las nuevas responsabilidades administrativas? ¿Son necesarios? ¿Si es así por qué? ¿Si no, porque no?

Preguntas para docentes permanentes, temporales y por hora que no tienen cargo administrativo.

- a) ¿Qué es ser un académico?
- b) ¿Con qué actividades asocia la labor docente?
- c) ¿Con qué actividades asocia la labor de investigación?
- d) ¿Con qué actividades asocia la labor de vinculación o extensión?
- e) ¿Han cambiado estos roles (docente, investigación, extensión) en los últimos años? ¿Si es así por qué? ¿Si no, porque no?

ANEXO 3

Características de la muestra.

No.	Genero	Tipo Contrato	de Años Experiencia	de Experiencia Externa (Pública Privada)	o Disciplina	Nivel Estudios	de Cargo Directivo
1	M	DP	25	No	Forestal	M.Sc	Si
2	F	DP	29	No	Forestal	M.Sc	Si
3	F	DP	8	No	Mercado	M.Sc	Si
4	F	DP	23	Si	Abogada	Lic.	Si
5	M	DP	6	Si	Administración	Doctor	Si

6	F	DP	10	Si	Industrial	M.Sc	Si
7	M	DP	28	No	Forestal	M.Sc.	Si
8	M	DP	12	No	Forestal	M.Sc.	Si
9	M	DP	35	No	Forestal	Lic	Si
10	M	DP	35	No	Forestal	Lic	Si
11	M	DP	12	Si	Forestal	Lic	Si
12	F	DP	24	Si	Forestal	M.Sc.	Si
13	M	DP	23	No	Forestal	M.Sc.	Si
14	M	DP	17	Si	Mercado	Doctor	Si

15	M	DP	11	Si	Forestal	M.Sc.	Si
16	F	DP	13	No	Forestal	M.Sc.	No
17	M	DP	15	Si	Forestal	M.Sc	No
18	M	DP	11	Si	Forestal	M.Sc	No
19	M	DP	16	Si	Agrónomo	M.Sc.	No
20	M	DP	9	No	Forestal	M.Sc.	No
21	M	DP	11	Si	Agrónomo	M.Sc.	No
22	M	DP	48	Si	Forestal	M.Sc.	No
23	F	DT	2	No	Civil	Lic.	No

24	M	DT	2	Si	Sociólogo	M.Sc.	No
25	M	DT	6	Si	Civil	Lic.	No
26	M	DT	6	Si	Farmacéutica	Lic.	No
27	M	DH	2	Si	Eléctrico Ind	Lic.	No
28	M	DH	1	Si	Mecánico Ind	M.Sc.	No
29	F	DH	27	Si	Eléctrico Ind	M.Sc.	No
30	F	DH	9	No	Bióloga	Lic.	No

Nota. Elaboración propia.

ANEXO 4

Tabla de códigos-documentos primarios y saturación

● 1. Identidad académica Gr=54	3	2	1	4	3	3	1	2	1	3	1	2	3	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	4	1	0	1	1	1	1	54	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
○ 1.1. Actualización constante Gr=14	1	0	0	3	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	14	No	Sí	No	No	Sí
○ 1.2. Académico como docente Gr=33	1	0	1	2	1	0	1	1	1	0	0	1	3	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	0	1	1	1	1	1	33	Sí	Sí	Sí	No	Sí
○ 1.3. Universidad como centro de labores Gr=25	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	25	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
○ 1.4. Académico como investigador Gr=18	1	2	0	2	1	2	0	1	0	0	1	2	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	18	No	Sí	No	Sí	Sí
● 1.5. Cismas de identidad académica Gr=67	2	7	5	5	1	9	3	1	2	2	2	6	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	4	2	2	2	6	1	67	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
○ 1.5. Vínculo con la disciplina Gr=13	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	13	No	No	No	No	No
○ 1.5.1. Docente multifuncional Gr=21	0	1	1	4	1	0	0	1	2	1	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	2	0	21	No	Sí	No	No	Sí
○ 1.5.2. Gerente académico Gr=33	5	1	4	2	0	4	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	2	2	2	2	0	33	Sí	Sí	No	Sí	Sí
○ 1.5.3. Académico gestionado Gr=31	0	5	0	2	2	7	0	0	1	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	3	1	31	Sí	Sí	No	Sí	Sí
○ 1.6. Grado académico Gr=6	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	No	No	No	No	No
● 2. Gerencialismo académico Gr=0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	No	Sí	No	Sí	Sí
● 2.1. Características del gerencialismo académico Gr=89	6	8	5	4	2	5	4	2	3	2	4	7	3	1	0	2	1	0	0	0	0	2	10	0	5	2	1	3	4	3	89	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
○ 2.1.1. Indicadores de desempeño Gr=29	0	4	0	1	1	2	1	0	1	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0	2	1	0	0	2	0	29	Sí	Sí	No	Sí	Sí
○ 2.1.2. Demanda del mercado Gr=7	1	0	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	No	Sí	No	No	Sí
○ 2.1.3. Gestión presupuestaria Gr=17	0	0	2	2	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	1	0	0	1	1	17	No	Sí	No	Sí	Sí
○ 2.1.4. Competencia y certificación externa Gr=6	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	6	No	No	No	No	No
○ 2.1.5. Estructura organizacional-empresarial Gr=34	3	5	1	2	1	0	2	0	2	0	1	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	5	2	0	2	2	0	34	Sí	Sí	No	Sí	Sí
○ 2.1.6. Enfoque en la eficiencia Gr=27	2	0	2	1	2	3	1	1	1	0	2	1	2	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	3	27	Sí	Sí	No	Sí	Sí

• 2.2. Implicancias del gerencialismo sobre la actividad académica Gr=63	5	7	1	6	1	4	1	1	1	2	1	7	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	5	4	2	2	2	3	63	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
◦ 2.2.1. Aumento de carga laboral Gr=36	4	3	1	4	2	1	1	1	1	1	1	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	2	1	2	36	Sí	Sí	No	Sí	Sí	
◦ 2.2.2. Limitación en desempeño docente Gr=12	0	3	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	12	No	Sí	No	No	Sí		
◦ 2.2.3. Limitación en producción científica Gr=20	1	2	0	1	0	2	0	0	0	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	2	2	0	0	1	0	20	Sí	No	No	No	Sí	
◦ 2.2.4. Proceso de priorización Gr=20	2	2	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	2	1	0	1	0	20	No	Sí	No	No	Sí	
• 3. Funciones de la universidad Gr=12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	1	2	2	1	0	12	No	Sí	No	Sí	Sí
• 3.1. Tareas de investigación Gr=60	2	2	1	2	2	4	2	2	2	5	3	2	1	1	5	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	60	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
◦ 3.1.1. Asesorías Gr=20	1	2	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	2	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	20	Sí	No	No	Sí	Sí	
◦ 3.1.2. Divulgación científica Gr=23	0	1	1	1	0	2	0	0	1	2	0	1	1	0	2	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	2	0	2	0	23	Sí	No	No	No	Sí
◦ 3.1.3. Trabajo en campo Gr=29	0	0	1	1	1	2	2	1	0	2	1	1	1	0	3	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	2	27	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
• 3.2. Tareas de docencia Gr=84	3	3	5	4	2	4	1	2	3	2	2	3	3	1	5	3	2	2	5	3	1	4	4	2	2	1	4	2	3	3	84	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
• 3.3. Tareas de vinculación Gr=49	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1	3	2	1	1	1	1	49	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
◦ 3.3.1. Vinculación con la comunidad Gr=39	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	0	1	1	1	1	0	2	1	2	2	1	1	1	1	39	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
◦ 3.3.2. Vinculación con instituciones y empresas Gr=12	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	12	No	Sí	No	No	Sí
• 3.4. Solución de problemáticas sociales Gr=27	0	1	0	2	1	2	1	0	1	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	27	Sí	No	No	Sí	Sí
• 3.5. Gestión Gr=20	1	1	1	0	2	1	0	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	4	0	0	1	1	20	No	Sí	No	Sí	Sí	

ANEXO 5

Matriz de Categorización

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Preguntas
Describir la identidad académica y sus características en los docentes de la UNACIFOR	Identidad académica	NA	¿Qué es ser un académico?
Describir la percepción de las funciones de la universidad en los docentes de la UNACIFOR	Funciones de la universidad	Docencia	¿Con qué actividades asocia la labor docente?
		Investigación	¿Con qué actividades asocia la labor de investigación?
		Vinculación	¿Con qué actividades asocia la labor de vinculación o extensión?
			¿Han cambiado estos roles (docente, investigación, extensión) en los últimos años? ¿Si es así por qué? ¿Si no, porque no?
Describir el gerencialismo académico en los docentes de la UNACIFOR	Gerencialismo académico		¿Podría describir las responsabilidades administrativas o gerenciales de su trabajo? ¿Qué implica ser docente cuando se tiene un cargo administrativo? ¿Qué opina de las nuevas responsabilidades administrativas? ¿Son necesarios? ¿Si es así por qué? ¿Si no, porque no?

