

Los programas de evaluación docente. Una forma de ser docente-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de México

*Teacher evaluation programs. A way of being a teacher-researcher
at Universidad Autónoma del Estado de México*

Leonor González Villanueva • Jacqueline Fabila Pérez • Edy Islas Corona

RESUMEN

El estudio de los programas de evaluación (reconocimiento y/o estímulo al rendimiento académico) de docentes de educación superior (ES) forma parte de la agenda educativa por el impacto que han tenido en el quehacer docente, la dinámica de las instituciones y del sistema de educación superior. El objetivo de esta investigación fue analizar los sistemas de razón que subyacen y se configuran en el marco de los programas de evaluación de docentes que ordenan el *qué hacer* y el *cómo hacer* de los profesores de tiempo completo (PTC) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La sociología política del conocimiento permite explicar la evaluación como discurso histórico que encarna sistemas de razón. Se analizó la producción académica desde un enfoque cualitativo descriptivo. Los principales resultados muestran que la investigación realizada por los PTC es a corto plazo y tiende a reproducir los sistemas de conocimiento vigentes. La estrategia de publicación es predominantemente masiva y colectiva. La investigación y la producción académica se vinculan débilmente con la docencia. El sistema de razón propuesto por los programas de evaluación es reinterpretado por los profesores dando paso a la emergencia de nuevas formas de *ser docente-investigador*.

Palabras clave: educación superior, evaluación del docente, SNII, Prodep, ser docente-investigador.

ABSTRACT

The study of evaluation programs (recognition and/or encouragement of academic performance) of Higher Education (HE) teachers is part of the educational agenda due to the impact they have had on teaching, the dynamics of institutions and the higher education system. The objective of this research was to analyze the reasoning systems that underlie and are configured within the framework of teacher evaluation programs that order the “what to do?” and the “how to do?” of full-time professors of the Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). The political sociology of knowledge allows to explain evaluation as a historical discourse that embodies reasoning systems. Academic production was analyzed from a qualitative descriptive approach. The main results show that the research carried out by full-time professors is short-term and tends to reproduce current knowledge systems. The publication strategy is predominantly massive and collective. Research and academic production are weakly linked to teaching. The system of reason proposed by the evaluation programs is reinterpreted by the professors, giving way to the emergence of new ways of being a teacher-researcher.

Keywords: higher education, teacher evaluation, SNII, Prodep, being a teacher-researcher.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de evaluación (reconocimiento y/o estímulo al rendimiento académico) de docentes de educación superior impulsados en México, a mediados de las décadas de 1980 y 1990, entre ellos, los impulsados por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores –SNII– y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente –Prodep–, han sido objeto de interés para la comunidad académica, debido al impacto que han tenido en el quehacer docente y en las instituciones de educación superior –IES–.

La revisión de la literatura sobre la evaluación de docentes de educación superior permitió identificar las siguientes líneas de investigación: la evaluación del desempeño docente (Jiménez-Vásquez et al., 2018); el perfil de los investigadores educativos (De León, 2021); el SNII, su evolución y retos (Hernández y Jiménez, 2018; Soto et al., 2018; Rodríguez, 2021); el programa de estímulos a la evaluación académica (Recéndes y Muñoz, 2018); la evaluación de Cuerpos Académicos –CA– (Aguilar y Juárez, 2018; Hernández y Carro, 2021; Peña et al., 2021; Soto et al., 2021), y las trayectorias académicas de los profesores en el marco de los programas (González et al., 2022), investigaciones cuyos resultados mostraron que los programas instauran la competencia individual y contrarrestan la colaboración, propician la investigación a corto plazo y sin profundidad, “promueven la repetición de información y la escasa generación de conocimiento” (Díaz, 1996); la producción académica da prioridad a la cantidad y no a la calidad (minuciosidad y profundidad), por los tiempos de publicación y por ser considerados como criterios administrativos para evaluar la productividad y el trabajo de los académicos; concluyendo que la evaluación no impacta favorablemente en la mejora de la calidad de la función docente (Martínez et al., 2016; Velásquez y Rosas, 2016), los programas violentan los procesos naturales del trabajo de los académicos y desfiguran la tarea de investigar (Díaz, 1996; Prati, 2003; Rivera, 2017), favorecen el credencialismo y desbordan el “ego académico” por obtener mayor reconocimiento, prestigio, estatus o poder, estableciendo como prioridad el interés económico por

Leonor González Villanueva. Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por el Colegio de Morelos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, y es integrante del COMIE, del Programa de Análisis Político de Discurso y del Cuerpo Académico Violencia y Educación. Sus líneas de investigación son política educativa y subjetividades, currículo, formación docente, violencia y educación. Actualmente trabaja el proyecto de investigación “Educación emocional y su impacto en la reducción de prácticas de agresión y violencia psicológica y física hacia estudiantes universitarios”. Correo electrónico: lgonzalezv@uaemex.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9319-5278>.

Jacqueline Fabila Pérez. Investigadora independiente, Estado de México. Es Licenciada en Educación por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: jacquelinefp00@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0001-3401-9231>.

Edy Islas Corona. Investigador independiente, Estado de México. Es Licenciado en Educación por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: edycorona32@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0009-3351-7894>.

encima de la labor académica (Prati, 2003; Martínez et al., 2011; Rivera, 2017; Rojas et al., 2020).

Si bien las investigaciones analizadas permitieron identificar el impacto de los programas de evaluación en el quehacer docente e institucional, no dieron cuenta de los modelos de *ser docente* que proponen los programas de evaluación y la forma en que son decodificados por los profesores, lo que permitió demarcar el interés por el estudio de la evaluación de docentes de educación superior como sistema de razón que determina el *ser docente-investigador*, interés de investigación que se resume en las siguientes interrogantes: ¿cuál es el modo de *ser docente-investigador* propuesto por los programas? y ¿cómo los actores codifican y decodifican las normas de *ser docente-investigador*? La investigación tuvo como propósito analizar los sistemas de razón que subyacen y se configuran en el marco de los programas de evaluación docente que ordenan el *qué hacer* y el *cómo hacer* de los profesores de tiempo completo –PTC– de la Universidad Autónoma del Estado de México –UAEM–.

Se partió del supuesto de que la puesta en operación de los programas ha institucionalizado un sistema de razón que busca definir las normas, lógicas, prácticas, estrategias, contenidos y criterios, para identificar y hablar sobre un modo de *ser docente-investigador*, sistema que será fisurado por los actores locales, quienes intentarán subvertir el modelo abstracto.

El texto aborda la lógica abstracta de la política de evaluación docente que subyace al SNII, al Prodep y su institucionalización en la UAEM, con el propósito de identificar las normas y las prácticas que definen el *ser* y *deber ser* del *docente-investigador* y que son valoradas por los docentes; evidenciando a partir del análisis de la producción académica la emergencia de un nuevo sistema de razón.

La evaluación docente como sistema de razón¹

La reforma que supuso el proyecto de modernización de la educación superior en México de finales del siglo XX, visible en la política y programas de evaluación (reconocimiento y/o estímulo al rendimiento académico) de docentes de educación superior, implicó un proceso de cambio orientado a la permanente adquisición de nuevas competencias y la flexibilidad profesional de los profesores, un cambio sobre las reglas y normas que subyacen a la producción y legitimación del *ser docente-investigador* que impactó en el quehacer de las IES. En palabras de Popkewitz (2007), “la política de evaluación marca el intento de reordenar la educación para hacer que la escuela responda a los mundos nuevos y diferentes” (p. 433), dando paso a la emergencia de un nuevo sistema de razón.

¹ Entenderemos como *sistema de razón* las “nuevas lógicas discursivas o de razonamiento asumidas por parte de los actores o sujetos, que dan lugar a una «nueva» administración social” (Popkewitz, 1998, citado en Cruz, 2010, p. 96).

El estudio de la evaluación de docentes de educación superior como sistema de razón que determina el *ser docente-investigador* se aborda empleando herramientas de la sociología política del conocimiento; las movilizaciones de las ciencias sociales, de la educación y la formación docente desarrolladas por Thomas S. Popkewitz (1994, 2007, 2021, 2022, 2024) y la profesionalización del magisterio desarrollada por Juárez (2019), perspectiva que pretende mirar cómo la conducta está estructurada por códigos de cultura que gobiernan las formas en que las personas piensan, sienten, ven y actúan hacia las prácticas de la escuela, y analiza la profesionalización de los conocimientos que hace que determinadas profesiones sean autoridad cultural y social en el control del significado y definición de la realidad institucional, determinando los códigos de formación del profesorado para que respondan al discurso de la escolarización.

Desde esta mirada, se asume que las normas y políticas de profesionalización y evaluación que especifican y racionalizan la función docente y de investigación son un “conjunto de ordenamientos producidos de manera vertical” (Juárez, 2008, p. 191), “instrumentos de conocimiento de las cosas del gobierno, por medio de ellas se problematiza y delimita el campo de intervención, se racionaliza su funcionamiento y se definen el curso y las reglas de acción en ámbitos de gobierno” (Juárez, 2008, p. 189); normas y políticas que apuntan a homogeneizar y sistematizar el *ser y quehacer* docente, “la forma en que gobierna el estado implica cambios en las regulaciones de la formación del profesorado” (Popkewitz, 1994, p. 53). Desde esta lógica, quien define la política y decide el curso de acción no es estrictamente un actor, sino “el sistema de razón que subyace a [...] la formación” (Juárez, 2008, pp. 200-201).

Sin embargo, es necesario precisar que todo proyecto social, toda norma, es resultado de una matriz social; en palabras de Ian Hacking:

Ni la modernización ni la identidad profesional del maestro [...] tienen una causa final inalterable, sino que son efecto de una *matriz social* [...] que articula nociones, valores, conceptos, afectos, deseos y prácticas históricas, que estabilizan una forma de ser social e individual [Hacking, 2001, citado en Juárez, 2024, p. 194].

Normas que, por lo tanto, están sujetas a reinterpretaciones según el espacio sociocultural de los sujetos:

Las objetivaciones de las personas conllevan formas identificables que generan posibilidades de codificación y administración [...] las representaciones de los tipos de personas no son meramente reproductivas ni mucho menos líneas isomorfas nítidamente delineadas. Por el contrario, emergen como entramados de líneas múltiples y móviles que se reordenan y reinscriben en asentamientos de diferentes espacios culturales y sociales [Popkewitz y Huang, 2024, p. 37].

Lo que Popkewitz (2022) denomina “discursos” o red de elementos significantes que no son meramente fenómenos lingüísticos o semióticos, sino eventos históricos que encarnan sistemas de razón, cuya puesta en operación en el nuevo territorio, la institución delimitada por un contexto y una historia dará paso a procesos de resig-

nificación y dislocación del sistema de razón propuesto; herramientas analíticas que permiten rastrear la red de elementos significantes de la reforma modernizadora de finales del siglo XX, sus puntos centrales y la forma en que estos operan a través de los programas como referentes normativos del moderno *ser del docente-investigador*, disponiendo las nuevas formas de vivir y de ser, así como los criterios de valoración como la eficiencia, la gestión y la efectividad.

Analíticamente, el estudio de las normas generales de evaluación docente permite identificar los agentes, las agencias, las tensiones y las negociaciones en el proceso de delimitación del *ser docente-investigador*. Como hemos destacado en otro texto (González et al., 2022), los discursos jurídicos, políticos y técnicos contienen los valores que se articulan en torno a una forma general de *ser docente-investigador* que opera como referente para las instituciones educativas. En esta dirección, según destaca Popkewitz, (2021) “la educación del profesor se convierte en un mecanismo de legitimación” (p. 91).

A través de los procesos de profesionalización, “los profesores no solo aprenden la materia académica apropiada sino también las formas en las que deben plasmar sus conocimientos profesionales vinculándose de esta manera con la socialización del conocimiento” (Popkewitz, 2021, p. 94).

La política de evaluación será la estrategia de profesionalización que “establece de manera contingente los elementos sustanciales del perfil académico: fines, estrategias, medios, contextos e instrumentos que delimitan el cómo, el modo de hacer o ejercer la profesión” (Juárez, 2019, pp. 121-122). El cambio que presentan o representan las normas que dan origen a los programas de evaluación “se convierte así en procesos de remediación, rescate y redención para la entrada al espacio cerrado de la sociedad y su respectiva «humanidad»” (Popkewitz y Huang, 2024, p. 48). Los profesores que cumplan con el perfil académico demandado serán reconocidos por la comunidad académica.

Bajo estos supuestos, los sistemas de evaluación propuestos por el SNII y el Prodep establecerán los elementos sustanciales del nuevo *ser docente-investigador*, invirtiéndose en el nivel institucional con el propósito de fisurar sus reglas y prácticas, para generar otras e instituir un nuevo modo de ser docente. Para alcanzar las metas esperadas, se desarrollan los programas que guían la acción práctica, a través de los cuales circulan los referentes, que activan a su vez los referentes del agente y así se amplía y modifica la cadena de los elementos y se resignifica la acción esperada en el agente educativo. Los programas “dan forma, cualifican y sujetan la vida del maestro a conceptos, afectos, deseos, prácticas y expectativas”, cuyas objetivaciones actúan como modos de vida. “Dichos referentes hacen que la vida simple (*zoe*), múltiple y dispersa del magisterio, ceda su sitio a una vida adjetivada, anudada y constitutiva del grupo profesional (*bios*)” (Juárez, 2019).

De acuerdo con el mismo autor, la agencia modernizadora tenderá a desplazar el sentido del cambio del sistema, al cambio en sí del agente educativo.

El maestro aparece estrictamente como uno más de los elementos actantes de la modernidad, pero emerge como entidad privilegiada cuando sustituye o amplía la cadena de elementos que actúan y con ello cambia la acción, las posibilidades y los propósitos de la agencia [Juárez, 2024, p. 195].

Cuando los agentes institucionales emplean los conceptos, las reglas y las estrategias, y se vinculan a las formas de definir y hablar sobre el *ser docente-investigador*, las políticas y programas de evaluación, producen una forma de codificar y decodificar las funciones del docente. La caracterización del docente ocurre entre la cualificación del *ser* y la fuga de sus significados; entre la obediencia y la resistencia a los principios que aparecen como verdad sobre la profesionalización docente, dando paso a la configuración de nuevos sistemas de razón. “En el medio de estas tensiones se genera la docilización del cuerpo docente, expresada en la articulación de las identidades individuales diferenciales frente al modelo de formación referencial” (Juárez, 2019, p. 123).

Al relacionarse la abstracción del ideal docente con la política de la modernidad, emergen los deseos sobre potencialidades acerca de *lo que debería ser* y *lo que podría ser*. En palabras de Popkewitz y Huang (2024), “la vida se organiza en torno a las abstracciones que funcionan como conceptos que fijan el marco interpretativo de cómo se vive la vida cotidiana” (p. 50).

La abstracción que representa la vida adjetivada del docente como investigador o el acto de profesionalización como categorías determinantes del ser docente prometen, aunque de diferentes maneras, participación individual y competencia para el éxito futuro como *docente-investigador*. Sin embargo, la puesta en operación de las reglas en el nuevo territorio conlleva un proceso de resignificación y dislocación; los actores locales, entre ellos los profesores, intentarán subvertir el modelo abstracto, tensionando el modelo de identificación, “los profesores, al ser en *sí* mismos entidades discursivas, fracturan el territorio y se reterritorializan fuera de sus límites, poniendo al objeto de enunciación en una infinita forma” (Juárez, 2019, pp. 122-123); estos producen una diversidad de formas de codificar y decodificar el *ser docente-investigador*.

La categorización del docente como auto-realizado como *docente-investigador* y comprometido con la calidad de la educación, está diseñada para “ordenar su interioridad, su alma” (Popkewitz y Huang, 2024, p. 50). Los conceptos de calidad, perfil docente, investigador, “se vuelven categorías determinantes que desterritorializan la inmediatez de las experiencias en abstracciones y, a partir de ello, la experiencia de re-territorialización en conceptos como las propiedades naturales” (Popkewitz y Huang, 2024, p. 51) del docente, aparecen vinculadas a una ontología de quién es y quién debería ser.

En esta dirección, la noción de cambio implícito en el proyecto de modernización y los conceptos de *calidad* y *perfil docente* se convierten en deseos salvadores de las potencialidades del *docente-investigador*. En palabras de Popkewitz y Huang (2024):

Las reformas sociales y educativas modifican las “mentalidades” y sus “hábitos” y convierten al ciudadano globalmente competente, al docente profesional. La eficiencia docente contemporánea y los modelos de mejora escolar son anticipatorios, un esquema de vida institucional dirigido a permitir la felicidad personal y el mejoramiento de la sociedad [p. 51].

La matriz de razón científico-técnica que subyace al proyecto modernizador, perfiló y sujetó al docente a un infinito proceso de cualificación y formación permanente, ...situó al maestro/a como “hombre/mujer de ciencia” [categoría que] no sólo describe el inseparable vínculo entre el ser profesional y la ciencia que determina el contenido y el método que identifica ese modo de ser, sino que, al fijar al profesor en dicha relación, subraya también el carácter racional del agente educativo [...] el docente como entidad psicológica preindividual no formalizada, no podría ser la causa adecuada de la eficiencia educativa, por tanto, su conducta tendría que guiarse por una intensión o afección externa (Spinoza, 2018) [Juárez, 2024, pp. 197-198].

Partiendo de los supuestos que ofrece la sociología crítica como marco de referencia, pasamos al análisis de la experiencia institucional asumiendo el supuesto de que “la potencia de los modelos sociales de la formación del profesorado puede ser entendida adecuadamente cuando consideramos la diferencia entre las capas superficiales y subyacentes de significado en la vida institucional” (Popkewitz, 2021, p. 92). El artículo analiza los sistemas de razón que subyacen y emergen en el marco de los programas de evaluación (reconocimiento y/o estímulo al rendimiento académico), y que ordenan el *qué hacer* y el *cómo hacer* del docente de educación superior.

El SNII² ha sido uno de los mayores proyectos del Conahcyt, cuya creación coincidió con el proyecto modernizador y la búsqueda del desarrollo socioeconómico, planteándose como propósito fortalecer la eficiencia y calidad de la investigación, a través de incrementar el número de investigadores de tiempo completo, elevando su nivel profesional, reconociendo y estimulando el quehacer científico, mediante el nombramiento como “investigador nacional” y el apoyo a la formación de grupos de investigación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1984); reconocimiento que, según dispone el artículo 22 del Reglamento del SNII, será por “haber sobresalido por la calidad de su producción y la formación de nuevos investigadores” (DOF, 2008a). Su ingreso y permanencia, según destaca el artículo 23, se determinarán por “las aportaciones al conocimiento científico [...] mediante la investigación científica [...] la formación de recursos humanos especializados, la creación de grupos de investigación, así como las labores para vincular la actividad de investigación con los sectores público, social y privado” (DOF, 2008a); nombramiento que “simboliza y garantiza la calidad y prestigio en el ejercicio de sus funciones como investigador y

² Anteriormente Sistema Nacional de Investigadores –SNI–, fue creado el 26 de julio de 1984, en el marco del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías –Conahcyt– (antes Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –Conacyt–), institución gubernamental responsable de establecer las políticas públicas en materia de humanidades, ciencia, tecnología e innovación.

agente de transformación nacional” (Conahcyt, 2023); criterios que determinan las funciones de los investigadores en las IES y el perfil ideal delimitando el *deber ser* y *hacer*.

El Prodep³ estableció como propósitos promover la profesionalización del docente mediante la elevación de los grados académicos y la diversificación de sus funciones para garantizar la calidad educativa anhelada, además de reconocer al docente del nivel superior como actor importante para contribuir a la mejora de la calidad educativa, destacando la necesidad de capacitarlo para ejercer todas las funciones que se le encomiendan, entre ellas la docencia y la investigación, ello a través de “otorgar apoyos orientados para el estudio de posgrados de alta calidad, asignar implementos individuales de trabajo y promover la participación en proyectos de vinculación con cuerpos académicos de instituciones de alta calidad de México y del extranjero” (DOF, 1999); programa que busca contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento del perfil docente para el ejercicio de la docencia, investigación, generación y aplicación de conocimiento para propiciar el desarrollo educativo y la atención a las problemáticas sociales.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica se construyó en torno a tres elementos: el problema planteado que se concreta en las preguntas de investigación, el diseño de la estrategia analítica que permitió el ejercicio de interpretación y el análisis del referente empírico. En la investigación que se reporta se asumieron los discursos de evaluación (reconocimiento y/o estímulo al rendimiento académico) de docentes de educación superior como discursos históricos que encarnan sistemas de razón y aquellos que emergen en el proceso de la fuga de sus significados.

La estrategia analítica plantea los elementos que sustancializan el *ser* y *deber ser* del profesor en el discurso normativo del SNII y del Prodep, destacando las lógicas, las prácticas, las estrategias, los contenidos y los criterios que definen el *ser docente-investigador*, a partir de las funciones a realizar (la formación profesional, la investigación/generación y aplicación innovadora del conocimiento –GAC–/líneas de generación y aplicación de conocimiento –LGAC–/cuerpos académicos –CA–, la producción académica y la docencia/formación).

El análisis del referente empírico da cuenta del proceso de resignificación que los agentes universitarios hicieron del *deber ser*, se describen las lógicas, prácticas y estrategias que generaron como resultado de su participación en los programas de evaluación, es decir, a partir de asumirse como *docente-investigador*.

³ Anteriormente denominado Programa de Mejoramiento del Profesorado –Promep–, fue creado en 1996, en el marco del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), programa que fue dirigido a la mayor parte de las IES, principalmente a las universidades públicas estatales.

Se realizó una investigación documental con enfoque cualitativo descriptivo. La muestra quedó integrada por cuatro PTC que al momento del estudio contaban con reconocimiento del SNII y del Prodep (ver Tabla 1). Los criterios de inclusión fueron ser PTC definitivos, tener una antigüedad de más de 20 años en la institución, realizar funciones de docencia e investigación en los programas educativos, tener más de 15 años participando en los programas (SNII y Prodep) y ser de los primeros PTC con reconocimiento en los programas educativos.

Tabla 1
Características de los PTC

Profesor	Sexo	Máximo nivel de estudios	Año de contratación	Prodep Reconocimiento al perfil deseable	Nivel SNII
Área: Psicología					
1	M	Doctorado	1987	Sí	I
2	F	Doctorado	1989	Sí	II
Área: Educación					
3	M	Doctorado	1995	Sí	III
4	F	Doctorado	1997	Sí	I

Fuente: Elaboración propia.

Se analizó la trayectoria y producción académica de cuatro PTC de la UAEM. El análisis consideró los siguientes criterios: grado académico, condición laboral (año de contratación, tipo de contratación y programa de adscripción); actividades de investigación/GAC considerando las LGAC individuales y colectivas, y la producción académica: libros, capítulos de libros y artículos; docencia/actividades educativas para la formación de recursos humanos y grupos de investigación/CA. La producción académica fue analizada con los siguientes criterios: disponibilidad, idioma, año de publicación, autoría colectiva o individual, editorial, relación con las LGAC individuales y colectivas y con los programas de adscripción. Los documentos consultados fueron: semblanzas de los PTC, *curriculum vitae* –CV– y producción académica, disponibles en acceso abierto, en bibliotecas y en el repositorio institucional de la UAEM, en motores de búsqueda como Google Académico y ORCID, en repositorios de revistas como Redalyc, Scielo, de otras universidades y de editoriales comerciales.

RESULTADOS

El sistema de razón que subyace a los programas de evaluación (reconocimiento y/o estímulo al rendimiento académico), SNII y Prodep, pretende determinar un nuevo modo de *ser docente-investigador* en el nivel superior, al proponer un perfil ideal que valide el *qué hacer* y *cómo hacer* del profesional, mediante el establecimiento de normas

que definen criterios, lógicas, prácticas, estrategias y contenidos, las cuales regulan la formación profesional, la investigación/GAC/LGAC/CA, la producción académica y la docencia/formación de recursos humanos, las cuales se operacionalizan al interior de las IES, espacios en los que tensionarán las lógicas institucionales y serán resignificadas por los sujetos.

En el presente apartado se analizan las normas y sus efectos a partir de la sedimentación y fuga del discurso en las instituciones locales y las prácticas de los sujetos respecto de los discursos jurídicos, políticos y técnicos que dan cuerpo a la evaluación docente.

La formación profesional se propone como criterio indispensable para participar en ambos programas. El SNII dispone que, para ser reconocido como investigador en cualquiera de sus niveles, es necesario contar con el grado de doctor (DOF, 2008a, 2023). Por su parte, el Prodep dispone contar con “grado de doctor, preferentemente, o mínimo de maestría” (Subsecretaría de Educación Superior [SES], 2023, p. 6) y reconoce que “el nivel de habilitación académica [...] superior al de los programas educativos que imparte” (SES, 2023, p. 1) está vinculado con el supuesto de perfeccionar las trayectorias académicas de los docentes y, en consecuencia, elevar la calidad de la educación superior. Al respecto, la UAEM demanda que “los PTC con doctorado cuenten con perfil Prodep y sean integrantes del SNII” (Universidad Autónoma del Estado de México [UAEM], 2021b, p. 103). El análisis mostró que los PTC cuentan con el grado de doctor compatible con el nivel de los programas de adscripción, grado que obtuvieron en otras instituciones nacionales o internacionales (no necesariamente en programas de calidad). Al contar con el máximo grado de estudios y el reconocimiento del SNII y del Prodep, cumplen con el criterio de cualificación y asumen una forma de *ser docente-investigador*.

Las actividades de investigación/GAC/LGAC/CA y la producción académica son consideradas como criterios rectores del desempeño académico y valoradas a través de realizar investigación, trabajar de manera colectiva y tener producción académica: artículos, capítulos de libros y libros. Se parte del supuesto de que la calidad de la investigación científica y la producción académica serán producto de LGAC originales y que tendrán un impacto en la solución de problemas prioritarios en el campo de la ciencia. Al respecto, el SNII dispone que los profesores deben “haber realizado trabajos de investigación científica o tecnológica original y de calidad, lo que demostrará mediante la presentación de sus productos de investigación” (DOF, 2008a, capítulo XII, art. 56, inciso a). Por su parte, el Prodep determina que el docente debe tener un desempeño equilibrado entre las actividades de gestión, investigación y docencia; la producción académica será evaluada mediante artículos, capítulos de libros y libros, y promoverá la difusión local, nacional e internacional del conocimiento. La UAEM demanda impulsar la investigación con sentido de innovación como

eje central, que se validará mediante proyectos de investigación que impacten en la solución de problemas sociales, productos académicos congruentes con las LGAC de los PTC y CA, y la difusión del conocimiento (ver Tabla 2).

Tabla 2

Investigación. Lógicas discursivas propuestas por el SNII, Prodep y UAEM

SNII	Prodep	UAEM
Producción de investigación humanística o científica. Producción innovadora. Participación en proyectos de largo aliento. Producción de artículos de investigación publicados en revistas especializadas, en el ámbito nacional o internacional; libros dictaminados y publicados; capítulos de libros publicados por editoriales, preferentemente académicas o universitarias. Participación en la labor de difusión y divulgación: conferencias, seminarios y congresos; vinculación entre la investigación y los sectores público, privado y social que permitan que los conocimientos sean aplicados a la solución de problemas (DOF, 2008a, 2023)	GAC y productos válidos como: libros y capítulos de libros, artículos arbitrados y artículos indexados Aplicación innovativa del conocimiento Gestión de vinculación para promover la cooperación e intercambio de conocimiento; organización de eventos y actividades académicas y administrativas (SES, 2023)	Impulsar la investigación con el desarrollo de proyectos de investigación aplicada para contribuir en la solución de problemas sociales en los contextos local, nacional y global en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Congruencia entre las LGAC que desarrollan los CA y la publicación de libros, capítulos de libros y artículos en revistas indizadas (UAEM, 2021b)

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las actividades de investigación realizadas por los PTC permitió observar que el 43.1% de los proyectos de investigación no tienen correspondencia con las LGAC individuales y colectivas, el 90% fueron financiados por la UAEM, el 59.1% se realizan en colaboración, su vinculación con las necesidades y problemáticas sociales es prácticamente nula por ser investigaciones de tipo documental o descriptivo, los proyectos se plantean a corto plazo, las temáticas abarcan una amplia variedad de objetos de estudio y tienen poca relación entre sí, muestran duplicidad, dispersión y poca sistematicidad sobre los objetos de estudio (ver Tabla 3).

Tabla 3

Características de los proyectos de investigación de los PTC y su relación con las LGAC

Cantidad	Mayor cantidad de proyectos registrados por año	Fuente de financiamiento	Nivel de responsabilidad	Relación de las temáticas de los proyectos con LGAC
44 proyectos en 18 años* (1.9 de media anual)	3 (PTC 3 en 2005 y 2010) 2 (PTC 1 en 2002, PTC 2 en 2007 y PTC 3 en 2000, 2006, 2007, 2011 y 2012)	90% por UAEM, 5.5% por otras, 2.2% por Conacyt, 2.2% por otras universidades	59.1% en colaboración (2-4 autores), de estos el 73% con miembros de su CA 40.9% como responsable técnico	56.9% se relaciona 43.1% no se relaciona

Nota: Años considerados desde su primera participación en un proyecto de investigación hasta la última, según información disponible.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la norma representa la vida adjetivada del docente como investigador, el análisis permite observar que la participación individual conllevó un proceso de resignificación y dislocación que subvirtió el modelo abstracto, poniendo en tensión el logro de los objetivos de los programas, la investigación producida se coloca fuera de los límites de los criterios de validación.

Referente a la producción académica, la norma dispone que debe ser resultado de las LGAC y será valorada por los productos, su originalidad e impacto en la solución de problemas prioritarios. Los resultados serán evaluados si tienen el formato de artículos publicados en revistas especializadas e indexadas, libros y capítulos de libros dictaminados y publicados por editoriales académicas o universitarias, productos que deberán ser innovativos y congruentes con las LGAC que desarrollan los CA.

Los datos permiten observar que existe sobreproducción académica y en coautoría, una fuerte tendencia a la endogamia académica, diversificación de temáticas y una débil vinculación con las LGAC individuales y colectivas (ver Tabla 4). Los productos son resultado de proyectos de corto plazo, en su mayoría son textos de tipo descriptivo, refieren una diversidad de temáticas o contenidos, cuatro de cada diez están desvinculados de las LGAC, tienen poca vinculación con los problemas sociales,

Tabla 4

Características de la producción académica (artículos, capítulos de libros y libros) de los PTC y su relación con las LGAC

Cantidad	Idioma	Mayor producción anual	Editorial	Autoría	Relación de las temáticas con LGAC
Artículos					
245 artículos en 27 años* (9 de media anual)	94.3% español 5.7% inglés	10 (PTC 2 en 2019) 9 (PTC 1 en 2012 y PTC 3 en 2015) 4 (PTC 4 en 2015)	52.6% revistas afines a la disciplina 33.8% revistas del área de las C. S. 13.6% revistas no afines 18.8% revistas con alto índice de impacto**	86.5% coautoría (2-8 autores), de estos el 52.8% con miembros de su CA, 13.5% individual	60.4% se relaciona 39.6% no se relaciona
Capítulos de libros					
81 capítulos en 27 años (3 de media anual)	98.8% español 1.2% inglés	17 (PTC 2 en 2021) 3 (PTC 3 en 2014 y PTC 1 en 2016) 2 (PTC 4 en 2018)	42% editados por UAEM 21% editados por otras universidades nacionales 9.9% editoriales afines a su disciplina y editoriales comerciales 7.4% editoriales de universidades extranjeras	82.7% coautoría (2-7 autores), de estos el 45.7% con miembros de su CA, 17.3% individual	63% se relaciona 37% no se relaciona
Libros					
40 libros en 27 años (1.5 de media anual) *27 del PTC 3	97.5% español 2.5% inglés	4 (PTC 3 en 2008) 2 (PTC 2 en 2018 y PTC 4 en 2015) 1 (PTC 1 en 2015 y 2016)	52.5% editados por la UAEM 25% editoriales comerciales 10% otras editoriales 5% editoriales de otras universidades nacionales 2.5% editoriales de universidades extranjeras	62.5% coautoría (2-8 autores), de estos el 30% con miembros de su CA, 37.5% individual	65% se relaciona 35% no se relaciona

* Años considerados desde la primera publicación de un producto de investigación.

** Revistas con alto índice de impacto reconocidas por el Journal Citation Reports (JCR) y el Master Journal List que permite identificar las revistas indexadas en la Web Of Science (WOS).

Fuente: Elaboración propia.

carecen de un “uso” consistente de la teoría y tienden a “aplicar” o “reproducir” las teorías o sistemas de conocimiento vigentes. La publicación de artículos arbitrados o indexados se asume como criterio de validez, pero no son de alto impacto.

El análisis de la producción académica mostró como los PTC definen y emplean estrategias para codificar y decodificar el discurso del *ser docente-investigador*, la forma como subvierten el modelo abstracto, impulsando una cultura de la sobreproducción colectiva, diversificada y con poca profundidad en las temáticas, trayendo como consecuencia la reproducción de los sistemas de explicación. Al subvertir el modelo abstracto, los profesores tensionan el modelo de identificación propuesto por los programas e instauran un nuevo sistema de razón. La publicación individual se minimiza y ello debilita el perfil académico. Los capítulos de libros y libros, si bien pueden ser la vía para la consolidación del conocimiento, la endogamia institucional que caracteriza la publicación instaura una lógica de circularidad o cierre. El sistema de razón emergente deja intocables la producción de conocimiento y su aplicación en diversos contextos.

Referente a la docencia y actividades educativas para la formación de recursos humanos, la norma dispone que deben ser una labor complementaria a la investigativa. El SNII asume que la docencia (impartición de cursos en licenciatura y posgrado) y actividades de apoyo como la tutoría (dirección o codirección en trabajos de titulación) ampliarán la capacidad de investigación (DOF, 2008a, 2023). El Prodep demanda una vinculación estrecha con la investigación y la GAC, su ejercicio debe ser tarea de profesores de tiempo completo con formación y experiencia académica de alto nivel (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1996). Los cursos básicos requieren profesores de tiempo completo adecuados y la tutoría o dirección de tesis debe ser individualizada (SES, 2023). Por su parte, la UAEM dispone que la investigación será el medio para que “genere, rescate, preserve, reproduzca y perfeccione el conocimiento universal [...] se vinculará a los problemas estatales, regionales y nacionales” (UAEMa, 2021, “Título tercero. De la academia”, artículo 15), manteniendo congruencia con la docencia; además, el docente debe contribuir con los sistemas en la creación de la masa crítica de investigadores y las LGAC que desarrollan los CA deben propiciar elevar la calidad de la docencia (UAEM, 2021b).

La información permitió observar una sobrecarga de docencia, los cursos mayoritariamente son de tipo metodológico, se prioriza el posgrado y se abandona el pregrado, menos de la mitad de los cursos se relacionan con las LGAC (ver Tabla 5).

Según la matriz de razón que subyace a los programas, la investigación debería fortalecer la docencia y esta ampliar la investigación, lo cual perfilaría y sometería al docente al infinito proceso de formación y cualificación. Sin embargo, la falta de especialización disciplinar tendió a dislocar el sistema de identificación y a debilitar el vínculo entre el *ser docente* y la ciencia.

Tabla 5

Docencia y actividades de tutoría de los PTC, relación con las LGAC y el programa de adscripción

Docencia				
Cantidad de cursos	Mayor cantidad anual de cursos	Nivel educativo en que han impartido cursos	Cursos impartidos	Relación de los cursos con LGAC y al programa de adscripción
Los cuatro PTC han impartido un total de 748 cursos en 31 años* (24 de media anual)	20 (PTC 3 en 2010)	47% doctorado	453 de 748 cursos	49.7% no se relaciona con las LGAC
En promedio, cada PTC ha impartido 187 cursos	18 (PTC 2 en 2015)	28% maestría	6 de cada 10 cursos han sido de metodología cualitativa o cuantitativa	ni con el programa con las LGAC
Impartieron en promedio 60 cursos diferentes	16 (PTC 2 en 2010)	25% licenciatura	60.5% con línea metodológica	43% se relaciona con las LGAC
	15 (PTC 2 en 2014 y PTC 3 en 2006 y 2009)		23.9% con contenidos disciplinares	7.2% no se relaciona con las LGAC, pero sí con el programa
	14 (PTC 1 en 2009 y 2011)		15.9% otros contenidos	
	9 (PTC 4 en 2008, 2013 y 2016)			
Formación de recursos humanos: tutoría				
Cantidad de tesis dirigidas	Mayor cantidad anual de tesis dirigidas	Nivel educativo en que digirieron las tesis	Relación de las tesis con las LGAC	Relación de las tesis con la producción académica
Los cuatro PTC han asesorado a un total de 147 tesis en 25 años** (6 de media anual)	9 (PTC 3 en 2007)	50.3% licenciatura	67% se relaciona	78.3% no se relaciona
En promedio, cada PTC ha asesorado 37 tesis	7 (PTC 2 en 2017)	34.6% maestría	33% no se relaciona	21.7% se relaciona
	6 (PTC 2 en 2008)	14.2% doctorado		
	5 (PTC 1 en 2011 y PTC 4 en 2015)	En el caso del PTC 3, el 77.2% de las tesis corresponde a posgrado		

* Años considerados desde el primer curso impartido por los cuatro PTC.

** Años considerados desde la primera tesis dirigida por los cuatro PTC.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las actividades de apoyo como la tutoría o dirección de tesis individualizada, la norma dispone su impulso en los diversos niveles educativos y su condición complementaria a la investigación y para el impulso de la masa crítica de investigadores. Al respecto, se observó que un porcentaje importante de las tesis no se relaciona con las LGAC ni con la diversidad de temáticas de la producción académica, mostrando una débil vinculación entre las actividades educativas para la formación de recursos humanos y la labor investigativa.

Referente al impulso de la investigación, se propone formar grupos y redes de investigación que deberán fortalecer el trabajo multidisciplinario y la consolidación del conocimiento, producto de la atención a problemas sociales y necesidades de la región. El SNII propone la creación de grupos de investigación, la conformación de redes de investigación y la obtención de financiamiento nacional e internacional para proyectos de investigación (DOF, 2006, capítulo VI, artículo 17). Por su parte, el Prodep destaca que los docentes deberán “integrarse a un CA congruente con su formación y adscripción, y acorde a sus intereses académicos. Cuando no exista dicho CA, comprometerse a propiciar su formación” (DOF, 2008b, sección 4.4.2., inciso

D). En esta materia, la UAEM propone “mejorar el nivel de habilitación de los CA. Los proyectos de investigación deberán responder a las necesidades de la región con base en los ODS [Objetivos de Desarrollo Sostenible] e incorporar estudiantes a esas actividades” (UAEM, 2021b, pp. 103-104).

El análisis de la situación de la investigación mostró que los PTC de psicología definen como objetos de investigación los procesos sociales como la personalidad y la crianza, y su estudio a través de líneas sobre cultura, personalidad, salud, familia, subjetividad y límites sociales. Los PTC de educación definen como objetos de investigación los procesos psicológicos y de enseñanza-aprendizaje, y su estudio a través de líneas sobre problemas de la educación, investigación en las universidades, educación y psicología. Los PTC registraron LGAC individuales con una diversidad de temas de interés y actores sociales, lo cual generó la falta de consistencia con las líneas colectivas, situación que puede ser explicada por la forma en que se fue configurando su perfil académico o las estrategias empleadas para cumplir con los criterios de producción académica definidos en los programas de evaluación (ver Tabla 6).

Tabla 6
Investigación. Relación entre CA, LGAC y programas de adscripción de los PTC

PTC	Nombre del CA	LGAC del Ca	LGAC individuales	Áreas de formación de los programas de adscripción
PTC de Psicología				
1	Socialización, juventud y estilos de crianza (consolidado)	Familia, subjetividad y límites sociales	Jóvenes, Límites sociales, Familia, Crianza	Licenciatura en Psicología: clínica, educativa, organizacional y social Maestría y Doctorado en Psicología: familia, personalidad, violencia, salud, procesos psicosociales, identidad, calidad de vida, prácticas sociales y nuevas subjetividades
2	Cultura y personalidad (consolidado)	Cultura, personalidad y salud	Psicología positiva, Psicología social, Psicología de la salud, Metodología y estadística, Cultura y personalidad, Significado psicológico, Construcción de instrumentos, Niños y adolescentes, Investigación cuantitativa, cualitativa, Modelos mixtos de investigación	
PTC de Educación				
3	Procesos creativos, aprendizaje y psicoafectividad (consolidado)	Problemas de la educación e investigación en las universidades	Antropología, Modelos pedagógicos sistemáticos y fenomenológicos, Pedagogía vincular e hipnopedagogía, Formación y competencias profesionales, Diseño y evaluación curricular, Flexibilidad y organización universitaria, Práctica educativa	Licenciatura en Educación: planes integrales de educación, estrategias globales de intervención educativa en campos como el de la salud, la ética y la seguridad
4	Psicología y educación (en consolidación)	Psicología y educación	Innovación educativa, Aprendizaje y desarrollo	

Fuente: Elaboración propia.

La integración de los PTC en CA y el desarrollo de LGAC individuales y colectivas han instaurado nuevas formas de organización y gestión del *ser docente-investigador*, sin embargo, el trabajo y la producción académica como CA no se han consolidado, la investigación suele ser individual y la producción colectiva no necesariamente es compatible con los intereses de conocimiento, situaciones que debilitan el perfil académico. En consecuencia, el desarrollo de proyectos de corto plazo y de tipo individual no da paso a la generación de conocimiento sobre los objetos de estudio, áreas de especialidad o problemas sociales estudiados por la disciplina, por lo que no impactan la estructura, contenidos y los procesos de formación de los programas educativos, limitando las perspectivas de la disciplina y la formación profesional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los discursos jurídicos, políticos y técnicos de los programas de evaluación (reconocimiento y/o estímulo al rendimiento académico) contienen los valores que se articulan en torno a una forma general de *ser docente-investigador* que opera como referente para las instituciones educativas. La puesta en operación de estos programas en las IES ha institucionalizado un sistema de razón que buscaba definir las normas, lógicas, prácticas, estrategias, contenidos y criterios, para identificar y hablar sobre un modo de *ser PTC*.

El análisis realizado permitió identificar las normas que ordenan el *qué hacer* y el *cómo hacer* del *ser docente-investigador* en la UAEM, su resignificación y reconfiguración. Los PTC aprendieron a cumplir las normas de los programas, cuentan con el perfil requerido, a saber, grado de doctor, perfil Prodep y ser miembros del SNII.

El ideal de la generación y aplicación de conocimiento que señala la importancia de la producción de conocimiento para la mejora de la calidad de los programas educativos y la solución de problemas sociales fue fracturado y ubicado fuera de sus límites, en su lugar se instauró una investigación de corto plazo, de tipo descriptivo y que tiende a reproducir los sistemas de conocimiento vigentes.

El discurso de la producción académica, producto de proyectos de investigación de largo aliento, innovadora, especializada y con amplios niveles de difusión, fue resignificado es sus fines, los profesores redefinieron las estrategias y los medios de publicación, optando por la publicación por conveniencia, masiva, colectiva, endogámica, diversificada, descriptiva y con poco impacto en la generación de conocimiento, replicando los sistemas de explicación.

La docencia y su congruencia con la investigación como proyecto para preservar, reproducir, perfeccionar y vincular el conocimiento generado con los problemas sociales, fue resignificada en el sistema institucional; la sobrecarga docente y la sobreproducción académica generaron una débil vinculación entre la investigación, los cursos, los objetos disciplinares y los problemas sociales.

El trabajo académico de profesores con perfil, organizados en CA y en torno a LGAC, da cuenta de la forma en que se gobierna a las instituciones, producto de los cambios generados por la evaluación y la profesionalización docente. Sin embargo, los CA no se han consolidado como la forma de gestión del trabajo académico y la producción académica no fortalece las LGAC para atender las problemáticas sociales y generar nuevo conocimiento.

La investigación mostró cómo los discursos sobre la evaluación y profesionalización docente se han establecido de manera contingente, han buscado ordenar, temporalmente, la identidad del docente y su relación con los proyectos educativos institucionales y nacionales; sistema de razón que ha sido resignificado y dislocado por los PTC de la UAEM, quienes han subvertido el modelo abstracto y configurado nuevos sistemas de identificación, delimitando el modo de hacer o ejercer la profesión de *ser docente-investigador*, dejando abierta la brecha entre la investigación y la docencia, el fortalecimiento de los programas educativos y la solución de los problemas sociales.

En conjunto, los hallazgos de la investigación permiten enfatizar la importancia de abordar los sistemas normativos como mecanismos de gestión del *ser y quehacer* docente, de las instituciones y del sistema de educación superior en su conjunto. La sociología política del conocimiento proporciona una manera de explorar cómo las exterioridades de las formas de conocimiento trabajan para producir la interioridad del cuerpo y el alma, mostrando su potencialidad para explicar y comprender las formas en que el gobierno regula la formación del profesorado. Permite mostrar cómo la profesionalización docente orienta el pensamiento social, la formación de la inteligencia y cómo se disciplina a un nuevo ser.

Los resultados obtenidos confirman la utilidad del sistema de razón como herramienta de análisis que permite comprender cómo el discurso de la evaluación determina una forma de *ser docente-investigador*.

El análisis sugiere que los profesores participantes en los procesos de evaluación se perciben como competentes para cumplir con los criterios de cualificación. Ser SNII y perfil Prodep se traduce en un mayor involucramiento sobre los sistemas de razón, perdiendo con ello su capacidad para reconocer los sistemas de disciplinamiento, aspecto que, según Juárez (2024), podría estar relacionado con un uso de estrategias de participación adaptativas, las que, a su vez, asumen como propiedades naturales para ordenar su interioridad (Popkewitz y Huang, 2024). Sin embargo, es necesario tener presente que, si la profesionalización utiliza una red de normas de disciplinamiento, según Juárez (2024), se requeriría más tiempo para el procesamiento introspectivo de conocimiento formado culturalmente por los docentes.

Entre las limitaciones de este estudio hemos de señalar el tamaño de la población y el diseño de la investigación, lo que restringe el tipo de inferencias a realizar sobre la producción inacabada y los procesos de profesionalización como sistemas de razón producidos culturalmente. A pesar de las limitaciones, el estudio abre una

serie de interrogantes sobre los sistemas de razón emergentes para seguir pensando el lugar que ocupa el *ser docente-investigador* en los proyectos institucionales y cómo la evaluación del profesorado legitima o problematiza el contenido de la política y la forma de profesionalización.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. A., y Juárez, M. R. (2018). La formación de cuerpos académicos normalistas: una realidad diversificada desde las características de sus formadores. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación 2018: Evaluación*, 4(4), 1714-1724. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2018/B017.pdf>
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] (1996). *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101_S3A4ES.pdf
- Conahcyt [Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías] (2023). *Convocatoria para el Reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*. https://conahcyt.mx/wpcontent/uploads/convocatorias/sni/convocatorias/2023/Convocatoria_SNII_2023_29-05-23.pdf
- Cruz, O. P. (2010). Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción. En S. Fuentes Amaya y O. P. Cruz Pineda (coords.), *Identidades y políticas educativas* (pp. 93-109). Horizontes Educativos/UPN.
- De León, B. E. (2021). *El perfil del agente investigador educativo en el estado de Guanajuato* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Puebla de Zaragoza, Pue. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0129.pdf>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1984, jul. 26). *Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4680072&fecha=26/07/1984#gsc.tab=0
- DOF (1999, may. 24). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4948770&fecha=24/05/1999#gsc.tab=0
- DOF (2006, sep. 26). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4932567&fecha=26/09/2006#gsc.tab=0
- DOF (2008a, mar. 21). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5031905&fecha=21/03/2008#gsc.tab=0
- DOF (2008b, dic. 30). *Acuerdo número 453 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE)*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076441&fecha=30/12/2008#gsc.tab=0
- DOF (2023, jul. 11). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5695005&fecha=11/07/2023#gsc.tab=0
- Díaz, A. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000209.pdf>
- González, L., Fabila, J., Islas, E., Delgadillo, L. G., y Rojas, A. (2022). Los programas de evaluación y becas al desempeño: trayectorias académicas de los profesores de la UAEM. *Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022/Debates en Evaluación y Currículum*, 6(6), 1521-1531. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2022/B040.pdf>
- Hernández, A., y Jiménez, M. S. (2018). El Sistema Nacional de Investigadores. Evolución y retos de su sistema de evaluación. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación 2018: Evaluación*, 4(4), 2300-2310. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/B084.pdf>

- Hernández, F., y Carro, A. (2021). *Los Cuerpos Académicos en el desarrollo de la investigación en las universidades* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Puebla de Zaragoza, Pue. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1734.pdf>
- Jiménez-Vásquez, M. S., Díaz-Barriga, Á., y Galaz, A. (2018). Evaluación del desempeño docente en Chile y México: antecedentes y consecuencias de políticas globales. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación 2018: Evaluación*, 4(4), 2322-2332. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/B086.pdf>
- Juárez, O. C. (2008). La política de formación permanente: arena de disputa discursiva por el ordenamiento social. En O. P. Cruz Pineda y L. Echeverría Canto (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (pp. 188-204). Juan Pablos Editor/PAPDI.
- Juárez, O. C. (2019). *¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del biosprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017)*. Plaza y Valdés/UPN.
- Juárez, O. C. (2024). La modernización de la formación del maestro rural en México: expectativas y resignificaciones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, 54(1), 189-212. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X202400100189&lng=es&nrm=iso
- Martínez, G. I., Guevara, A., y Valles, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Martínez, S., Méndez, I., y Murata, C. (2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios. *Reencuentro: Estudios sobre Educación*, (61), 57-70. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/775>
- Peña, L., Siqueiros, M. G., y Álvarez, L. A. (2021). *Análisis multirreferencial del nombre y líneas de investigación de cuerpos académicos (CA) de escuelas normales de Sonora* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Puebla de Zaragoza, Pue. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1411.pdf>
- Popkewitz, T. S. (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en sociología: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S. (2007). La razón de la esperanza cosmopolita como miedo a la diferencia. En J. P. Padierna y R. Maríñez, *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político de discurso* (pp. 433-466). Juan Pablos Editor.
- Popkewitz, T. S. (2021). Ideology and social formation in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 1(2), 91-107.
- Popkewitz, T. S. (2022, oct. 26). *Análisis de discurso como método en el marco del postmodernismo, el postfuncionalismo, el postcolonialismo y el nuevo materialismo* [Conferencia]. XVII Encuentro de Análisis Político de Discurso: Historia, lo histórico y la historicidad. PAPDI-IIHS, UV.
- Popkewitz, T. S., y Huang, J. (2024). Repensar la teoría crítica y la investigación en educación: contribuciones de los post/nuevos materialismos. *Revista de Educación*, 15(32), 33-62. https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7962/8128
- Prati, M. D. (2003). *El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.536/te.536.pdf>
- Recéndez, M. C., y Muñoz, M. O. (2018). El Programa de Estímulos a la evaluación académica de impositivo a dispositivo voluntario de productividad en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *Debates en Evaluación y Currículum Congreso Internacional de Educación 2018: Evaluación 2018*, 4(4), 1980-1990. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/B046.pdf>
- Rivera, S. (2017). *Una tribu académica en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. El Posgrado en Ciencias Genómicas* [Tesis de maestría inédita]. DIE-Cinvestav.
- Rodríguez, I. A. (2021). *Ingreso y permanencia de las mujeres académicas de Oaxaca en el S.N.I. entre lo público y lo privado* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Puebla de Zaragoza, Pue. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2335.pdf>

- Rojas, D., Castillo, E. y Monzalvo, A. (2020). Política pública de evaluación del profesorado de educación superior ante el desarrollo científico mexicano. En B. I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 247-261). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Soto, B., Ramírez, I. E., y Tercero, A. V. (2021). *La evaluación de cuerpos académicos en las escuelas normales -retos y desafíos-* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Puebla de Zaragoza, Pue. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1369.pdf>
- Soto, M. G., Mazo, I. C., y Mazo, M. C. (2018). Los avatares de los Sistemas Nacionales de Investigadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Debates en Evaluación y Currículo/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, 4(4), 1797-1807. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/B026.pdf>
- SES [Subsecretaría de Educación Superior] (2023). *Convocatoria Reconocimiento a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable*. Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural. https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/202301/02_Reconocimiento_Perfil_Deseable.pdf
- UAEM [Universidad Autónoma del Estado de México] (1997). *Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 1997-2001*. <https://spydi.uaemex.mx/planes/planes-de-desarrollo.html>
- UAEM (2007). *Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*. http://web.uaemex.mx/prdi2013-2017/descargas/Estatuto_Universitario.pdf
- UAEM (2021a). *Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México*. https://oag.uaemex.mx/normatividad/phpoffice/pdf/ley/Ley_de_la_Universidad_Autonomadel_Estado_de_Mexico.pdf
- UAEM (2021b). *Plan Rector de Desarrollo Institucional (PRDI) 2021-2025*. http://planeacion.uaemex.mx/docs/PRDI_2021-2025.pdf
- UAEM (2022). *Licenciatura en Educación*. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/educacion.html>
- UAEM (2022). *Licenciatura en Psicología*. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/psicologia.html>
- UAEM (2022). *Maestría y doctorado en Psicología*. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/maestriaydoctoradoenpsicologia.html>
- Velásquez, B., y Rosas, P. (2016). ¿El programa de estímulos a la docencia, mejora el desempeño docente? El caso del posgrado Ciencias Sociales de la UAM Xochimilco. *Reencuentro: Mercantilización de la Academia*, (17), 137-150. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/900>

Cómo citar este artículo:

González Villanueva, L., Fabila Pérez, J., e Islas Corona, E. (2025). Los programas de evaluación docente. Una forma de ser docente-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2303. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2303



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.