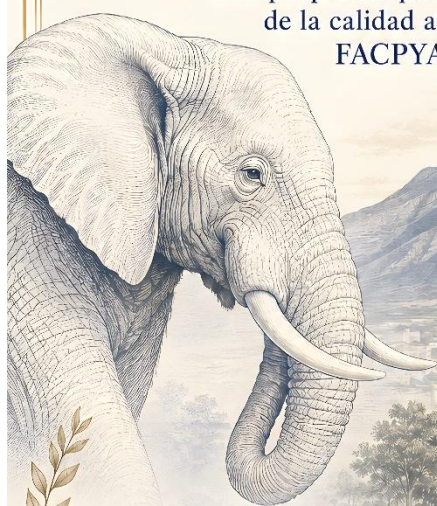


Gestión de Recursos Humanos Universitarios

Una propuesta para el mejoramiento
de la calidad a partir del caso
FACPYA-UANL



Dr. José Luis Abreu

— Profesor-Investigador —

Descripción del libro

Gestión de Recursos Humanos Universitarios: Una propuesta para el mejoramiento de la calidad a partir del caso FACPYA-UANL analiza la relación entre evaluación docente, mérito académico, promoción laboral, transparencia institucional y percepción de favoritismo en la universidad pública. A partir del caso de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la obra examina cómo el profesorado percibe los sistemas de evaluación, reconocimiento, cambio de categoría, equidad, inclusión del docente adulto mayor, cargos administrativos e ingresos.

El libro plantea que la evaluación docente no solo mide desempeño, sino que también expresa la idea institucional de justicia, calidad, trayectoria y contribución académica. Cuando los criterios son claros y verificables, fortalecen la confianza; cuando se perciben opacidad o trato preferencial, la meritocracia pierde legitimidad.

Mediante un enfoque cuantitativo-descriptivo, documental e interpretativo, la investigación integra percepciones docentes y datos estructurales para reflexionar sobre la diferencia entre mérito formal y mérito percibido. La obra aborda temas como la paradoja de la meritocracia, la equidad en la promoción académica, la inclusión laboral del docente adulto mayor, el temor a represalias, el sesgo de respuesta y el valor de las respuestas neutrales en contextos institucionales sensibles.

Más que cuestionar la evaluación docente, el libro propone fortalecerla mediante una propuesta de transparencia institucional orientada a mejorar la confianza, la rendición de cuentas, la trazabilidad de las decisiones, la protección de la voz docente y el reconocimiento justo del trabajo académico.

Está dirigido a docentes universitarios, investigadores, directivos académicos, sindicatos, responsables de evaluación institucional y lectores interesados en la justicia laboral, la meritocracia, la transparencia y la responsabilidad social universitaria.

Derechos de Autor

© 2026. Dr. José Luis Abreu. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, almacenada en sistemas de recuperación, o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin el permiso previo por escrito del autor o el editor, salvo en los casos permitidos por la ley de derechos de autor aplicable.

El contenido de esta obra, incluyendo texto, diseño, gráficos, imágenes y otros elementos, es propiedad exclusiva del autor y está protegido por las leyes de derechos de autor nacionales e internacionales.

Para consultas sobre permisos, derechos de reproducción o uso de fragmentos de esta obra, favor de comunicarse con:

Contacto: Daena Journal - daena.journal@gmail.com

Impreso en los Estados Unidos de América.

Primera Edición, julio 2026.

ISBN: 9798188111939



Indexed in EBSCOhost®

Índice

Sección	Página
Descripción del libro	2
Prólogo	7
Introducción	13
Capítulo 1. Fundamentos teóricos de la meritocracia universitaria	17
Capítulo 2. Problemática de la evaluación docente universitaria	37
Capítulo 3. Metodología de la investigación	55
Capítulo 4. Dimensión 1: Características sociolaborales	65
Capítulo 5. Dimensión 2: Percepción del sistema de evaluación	85
Capítulo 6. Dimensión 3: Equidad y transparencia en promoción y cambio de categoría	109
Capítulo 7. Dimensión 4: Inclusión laboral del docente adulto mayor	129
Capítulo 8. Dimensión 5: Asociación entre categorías docentes, cargos administrativos e ingresos	147
Capítulo 9. Favoritismo, meritocracia, legitimidad y transparencia institucional en la evaluación docente universitaria	183
Capítulo 10. Temor a represalias, sesgo y respuestas neutrales en la evaluación docente universitaria	201
Conclusiones y Propuesta de Transparencia Institucional	215
Referencias	239
Anexo A	247
Autor	250

PRÓLOGO

Toda universidad se construye sobre una promesa ética: formar, investigar, servir a la sociedad y reconocer con justicia a las personas que sostienen cotidianamente su vida académica. Esa promesa no se cumple únicamente mediante planes de estudio, infraestructura, reglamentos o indicadores institucionales. También se expresa en la manera en que la universidad selecciona, acompaña, evalúa, reconoce y promueve a su personal. Por ello, la gestión de recursos humanos universitarios debe entenderse como una dimensión estratégica de la calidad y no solo como una función administrativa.

Este libro se inspira, además, en mi propia experiencia de más de veinte años de labor docente y de investigación en la universidad. Ha sido una trayectoria sostenida que no ha encontrado correspondencia plena en los mecanismos formales de promoción y reconocimiento académico. Esa experiencia personal no constituye el único fundamento de la obra, pero sí explica la inquietud que la origina: comprender por qué, en determinadas circunstancias, el esfuerzo, la productividad, la antigüedad y la contribución institucional no siempre parecen traducirse de manera clara en oportunidades de desarrollo laboral.

Desde esta perspectiva, la gestión de recursos humanos universitarios adquiere un significado profundamente humano. No se trata de administrar expedientes, contratos, categorías o nóminas como si fueran elementos aislados. Se trata de gestionar trayectorias profesionales, expectativas legítimas, capacidades académicas,

experiencias acumuladas y aportaciones que no siempre pueden reducirse a una cifra. La forma en que una universidad trata a su profesorado comunica qué entiende por calidad, mérito, equidad, compromiso y dignidad laboral.

Dentro de este amplio campo, la evaluación docente ocupa un lugar especialmente sensible. Una institución necesita evaluar, retroalimentar, reconocer y mejorar. El problema no reside en la evaluación como principio, sino en las condiciones bajo las cuales se desarrolla. Cuando los criterios son claros, las evidencias verificables, los resultados comprensibles y la retroalimentación útil, la evaluación puede convertirse en una herramienta de aprendizaje y fortalecimiento institucional. Cuando los procedimientos no se explican suficientemente o el profesorado no identifica una relación transparente entre desempeño y reconocimiento, la evaluación puede perder legitimidad.

La meritocracia universitaria suele presentarse como un ideal de justicia: reconocer a quienes enseñan, investigan, gestionan, acompañan estudiantes, dirigen tesis y contribuyen al desarrollo de la institución. Sin embargo, ese ideal solo conserva sentido cuando se sostiene en procesos transparentes, oportunidades equitativas y decisiones susceptibles de explicación y revisión. Hablar de mérito sin considerar las condiciones reales para alcanzarlo puede convertir una aspiración legítima en una fuente de desigualdad, frustración o desconfianza.

El nuevo título de esta obra, *Gestión de Recursos Humanos Universitarios: Una propuesta para el mejoramiento de la calidad a partir del caso FACPYA-UANL*, amplía el marco desde el cual se interpretan estas problemáticas. La evaluación, la promoción, el cambio de categoría, los incentivos, los cargos administrativos, los ingresos y el reconocimiento de la trayectoria no son procesos independientes. Forman parte de un mismo sistema de gestión del personal académico y afectan tanto la calidad institucional como la experiencia laboral del profesorado.

El caso FACPYA-UANL ofrece un escenario concreto para reflexionar sobre estas relaciones. La Facultad de Contaduría Pública y Administración forma parte de una universidad pública con una importante presencia académica y social. En ella converge una comunidad docente diversa en edad, antigüedad, tipo de contratación, nivel de enseñanza, categoría académica y responsabilidades administrativas. Esta diversidad permite observar que la gestión de recursos humanos no puede analizarse mediante criterios uniformes y descontextualizados. Las trayectorias, condiciones contractuales, oportunidades de promoción y posiciones dentro de la estructura organizacional influyen en la forma en que cada docente experimenta la vida institucional.

La investigación que sustenta esta obra se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo-descriptivo, documental e interpretativo. Integra una encuesta aplicada a docentes de tiempo completo y medio tiempo con información documental agregada sobre categorías, cargos administrativos e ingresos. El propósito no fue formular señalamientos

personales ni atribuir causalidades que la evidencia no permite demostrar. La intención fue identificar patrones, asociaciones y percepciones que ayuden a comprender áreas de oportunidad en la evaluación, el reconocimiento y la gestión del personal académico.

El estudio se desarrolló entre octubre de 2025 y julio de 2026, desde el levantamiento de la información hasta la revisión final del manuscrito. Para difundir el cuestionario utilicé recursos propios y los canales académicos disponibles. También acudí personalmente a distintas aulas de la Facultad para invitar al profesorado a participar. La respuesta de los docentes fue voluntaria y generosa. En todo momento se procuró preservar el anonimato, la confidencialidad y la libertad de decisión de cada participante.

Uno de los principios centrales de esta obra es distinguir entre evidencia, percepción e interpretación. La percepción de favoritismo, por ejemplo, no demuestra automáticamente una práctica irregular ni debe utilizarse para formular acusaciones individuales. Sin embargo, tampoco puede ser ignorada. Las percepciones influyen en la confianza, la participación, la aceptación de los procesos evaluativos y el sentido de pertenencia. Una institución puede contar con normas formales y, aun así, enfrentar dudas si esas normas no son comprendidas, comunicadas o experimentadas como justas.

Uno de los hallazgos más sensibles del estudio se relaciona precisamente con la elevada percepción de favoritismo en los procesos de evaluación, promoción y reconocimiento docente. Este resultado

debe entenderse como una señal institucional que merece atención, no como una sentencia ni como prueba automática de irregularidades. La confianza del profesorado depende de que las decisiones puedan explicarse mediante criterios públicos, evidencias comprobables y procedimientos consistentes. Incluso una decisión correcta puede generar desconfianza cuando carece de suficiente trazabilidad.

La inclusión laboral del docente adulto mayor representa otro componente fundamental de una gestión universitaria orientada hacia la calidad. La experiencia acumulada, la memoria institucional, la mentoría, la docencia sostenida y la formación de generaciones constituyen aportaciones valiosas. Reconocerlas no significa convertir la antigüedad en privilegio ni disminuir las exigencias académicas. Significa comprender que el mérito también se construye a lo largo del tiempo y que una institución responsable debe evitar que las trayectorias prolongadas se vuelvan invisibles frente a modelos centrados exclusivamente en indicadores recientes.

El análisis de las categorías docentes, los cargos administrativos y los ingresos muestra, además, que el reconocimiento laboral no se limita al discurso. También se expresa mediante oportunidades, responsabilidades, jerarquías y condiciones materiales. Cuanto mayor sea el efecto de una decisión sobre la trayectoria y el bienestar del profesorado, mayor debe ser su claridad, justificación y posibilidad de revisión.

Este libro no pretende cerrar una discusión ni presentar soluciones definitivas. Aspira a abrir un espacio de reflexión respetuoso, fundamentado y constructivo. Su propósito es contribuir a que la evaluación sea más formativa; que la promoción y el cambio de categoría respondan a criterios verificables; que los cargos administrativos se asignen mediante procedimientos comunicables; que la experiencia sea reconocida sin convertirse en privilegio; y que el profesorado pueda expresar sus percepciones sin temor, autocensura o desconfianza.

La universidad pública necesita indicadores, pero también juicio académico. Necesita productividad, pero también docencia, tutoría, gestión, ética y servicio institucional. Necesita reconocer el mérito, pero también garantizar condiciones equitativas para construirlo. Sobre todo, necesita comprender que la calidad no depende únicamente de evaluar resultados, sino de la justicia y legitimidad de los procesos mediante los cuales esos resultados se reconocen.

En ese equilibrio se sitúa esta obra. Una universidad que revisa críticamente sus sistemas de gestión del personal demuestra madurez, responsabilidad y vocación de mejora. La transparencia no amenaza a la autoridad institucional; la fortalece. La equidad no disminuye la excelencia; la legitima. Y la voz del profesorado, cuando se escucha con respeto y seriedad, puede convertirse en una de las fuentes más valiosas para mejorar la calidad universitaria.

INTRODUCCIÓN

La gestión de recursos humanos universitarios constituye un componente estratégico de la calidad institucional. Su alcance no se limita a procesos administrativos como contratación, nómina o asignación de funciones; también comprende la manera en que la universidad evalúa, desarrolla, reconoce, promueve y acompaña a su personal académico. En el caso del profesorado, estas decisiones influyen directamente en la trayectoria laboral, la motivación, el sentido de pertenencia y la confianza en la institución.

Dentro de este campo, la evaluación docente ocupa un lugar central. No es únicamente un procedimiento para medir el desempeño, sino una práctica que puede incidir en el reconocimiento académico, la promoción, el cambio de categoría, los estímulos y las oportunidades de desarrollo profesional. Evaluar al profesorado significa, en buena medida, definir qué entiende la universidad por calidad, productividad, compromiso, trayectoria y contribución institucional.

La gestión de calidad aplicada a los recursos humanos universitarios exige coherencia entre criterios, evidencias, procedimientos, decisiones y resultados. No basta con que existan reglamentos formales; es necesario que sean conocidos, comprensibles, verificables y aplicados de manera consistente. Cuando las decisiones que afectan la carrera académica carecen de suficiente trazabilidad, comunicación o posibilidades de revisión, la confianza institucional puede debilitarse.

En este contexto, la meritocracia universitaria representa una promesa de justicia: reconocer a quienes demuestran esfuerzo, capacidad, trayectoria, productividad y compromiso académico. Bajo este principio, la promoción y el reconocimiento deberían depender del mérito y no de relaciones personales, cercanía administrativa, favoritismos o pertenencia a determinados grupos. No obstante, la literatura crítica advierte que el mérito no siempre opera de manera neutral, pues puede estar condicionado por desigualdades de acceso a recursos, redes institucionales, tipo de contratación, edad, género, disciplina y posición dentro de la organización (Castilla & Benard, 2010; Clarke et al., 2024; Mijs, 2016; Nielsen, 2015).

Resulta importante distinguir entre mérito formal y mérito percibido. El primero se expresa en reglamentos, convocatorias, indicadores y procedimientos oficiales; el segundo depende de cómo el profesorado experimenta e interpreta la aplicación de esas reglas. Una institución puede contar con criterios formalmente establecidos y, al mismo tiempo, enfrentar dudas sobre su legitimidad si los docentes no comprenden cómo se toman las decisiones o perciben diferencias injustificadas en el acceso a promociones, cargos o reconocimientos.

La percepción de favoritismo ocupa un lugar especialmente sensible en esta discusión. Percibir favoritismo no equivale a demostrar una irregularidad ni permite formular acusaciones individuales sin evidencia. Sin embargo, sí constituye una señal institucional relevante, porque puede afectar la confianza del profesorado en los procesos de evaluación y promoción. Cuando los criterios no se comunican con

claridad, incluso decisiones justificadas pueden ser interpretadas como discrecionales o poco equitativas.

La gestión universitaria también debe reconocer que el trabajo académico es multidimensional. La docencia, la investigación, la tutoría, la dirección de tesis, la gestión, la vinculación y el servicio institucional representan aportaciones distintas, pero complementarias. Un sistema concentrado exclusivamente en productos cuantificables puede invisibilizar el trabajo cotidiano de quienes forman estudiantes, sostienen programas académicos o preservan la memoria institucional. Los indicadores son necesarios, pero deben complementarse con juicio académico y valoración cualitativa (Hicks et al., 2015; San Francisco Declaration on Research Assessment, 2012).

Las condiciones para construir mérito no son iguales para todo el profesorado. La edad, la antigüedad, el tipo de contratación, la carga docente, el acceso a recursos y la participación administrativa influyen en las oportunidades reales de desarrollo. Esta diversidad adquiere especial relevancia en el caso del docente adulto mayor, cuya experiencia, mentoría y contribución histórica pueden constituir un capital institucional valioso. Reconocer la trayectoria no significa convertir la antigüedad en privilegio automático, sino incorporarla dentro de una valoración integral del desempeño.

El presente libro analiza estas problemáticas a partir del caso de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad

Autónoma de Nuevo León. FACPYA-UANL constituye un escenario pertinente por la diversidad de su comunidad académica y por la interacción entre evaluación docente, promoción, cambio de categoría, cargos administrativos, ingresos, inclusión y percepción de justicia institucional.

La obra examina las características sociolaborales del profesorado, la percepción del sistema de evaluación, la equidad y transparencia en los procesos de promoción, la inclusión laboral del docente adulto mayor y la relación entre categorías, cargos administrativos e ingresos. También analiza la percepción de favoritismo, el temor a represalias y el significado de las respuestas neutrales en contextos laborales sensibles.

Más que cuestionar la evaluación docente, este libro propone fortalecerla como parte de una gestión responsable de los recursos humanos universitarios. Evaluar es necesario, pero también lo es explicar; reconocer el mérito es legítimo, pero debe hacerse mediante criterios verificables; y promover la calidad es indispensable, sin ignorar la equidad, la experiencia y la dignidad del profesorado. Desde esta perspectiva, la obra busca contribuir, a partir del caso FACPYA-UANL, al desarrollo de procesos de evaluación, promoción y reconocimiento más transparentes, justos y orientados al mejoramiento de la calidad universitaria.

CAPÍTULO 1

Fundamentos Teóricos de la Meritocracia Universitaria

El concepto de mérito en la teoría social y educativa

El concepto de *mérito* ocupa un lugar central en las discusiones contemporáneas sobre justicia social, educación y movilidad. En su sentido clásico, el mérito alude a la idea de que los logros individuales —académicos, profesionales o económicos— deben corresponderse con el esfuerzo, la capacidad y la contribución personal (Young, 1958). Esta noción se presenta, a primera vista, como un principio de equidad: quienes más se esfuerzan deberían alcanzar mayores recompensas. Sin embargo, en la práctica, la meritocracia ha sido objeto de intensas revisiones teóricas por su carácter ambivalente y, en ocasiones, por su función legitimadora de desigualdades estructurales.

Desde la teoría social, autores como Young (1958) y Bourdieu (1973) han mostrado cómo el discurso meritocrático puede reproducir, en lugar de corregir, las jerarquías sociales. Para Young, la meritocracia tiende a consolidar una élite “de los más capaces”, que convierte el talento y el esfuerzo en capital simbólico y socialmente heredable. Bourdieu, por su parte, argumentó que los sistemas educativos otorgan legitimidad a la desigualdad mediante la *violencia simbólica*, al presentar los logros escolares como resultado del mérito individual y no de las ventajas culturales o económicas acumuladas (Bourdieu & Passeron, 1977).

En el ámbito educativo, el mérito se ha interpretado tanto como un principio moral como un criterio de gestión institucional. Moralmente, implica reconocer el valor del esfuerzo y la competencia; administrativamente, se traduce en sistemas de evaluación, selección y promoción basados en indicadores de desempeño (Castilla, 2008). No obstante, la aparente neutralidad de estos indicadores es discutible. Como señalan Mijs (2016) y Kim y Choi (2017), los procesos de evaluación suelen reflejar sesgos culturales, de género y edad, o desigualdades en el acceso a los recursos formativos. En ese sentido, el mérito se vuelve un concepto situado: su aplicación depende del contexto institucional, de las políticas educativas y de las culturas organizacionales que lo interpretan.

En la teoría educativa contemporánea, el debate se desplaza de la “justicia distributiva” hacia la “justicia del reconocimiento” (Fraser, 2001). No basta con distribuir recompensas en función de logros medibles; se requiere reconocer las condiciones diversas en las que los individuos desarrollan sus capacidades. Así, una concepción crítica del mérito implica equilibrar la evaluación del rendimiento con el reconocimiento de trayectorias, contextos y aportes sociales. La educación superior, en este marco, se enfrenta al reto de mantener criterios de excelencia sin sacrificar los principios de equidad y pluralidad.

Desde la perspectiva universitaria latinoamericana, el mérito se asocia frecuentemente a la profesionalización y la productividad científica. Sin embargo, esta visión estrecha del mérito —centrada en publicaciones,

estímulos o rankings— corre el riesgo de invisibilizar otros componentes del quehacer docente, como la tutoría, la formación ética o el compromiso social. Por ello, el mérito no debe entenderse únicamente como una medida cuantitativa del desempeño, sino como una construcción cultural e institucional que expresa valores, prioridades y estructuras de poder (Moreno Olivos, 2018; Cordero & González, 2016).

El mérito en la teoría social y educativa es un concepto en disputa. Mientras que en el plano normativo representa la aspiración de una sociedad justa basada en el esfuerzo y la competencia, en la práctica revela tensiones entre mérito individual y condiciones estructurales, excelencia y equidad, reconocimiento y exclusión. Comprender estas tensiones resulta esencial para analizar los sistemas de evaluación docente y los programas meritocráticos en la universidad contemporánea, donde el desafío no consiste en eliminar el mérito, sino en redefinirlo éticamente a la luz de la justicia, la inclusión y el bien común.

La “paradoja de la meritocracia” y sus críticas contemporáneas

El término *paradoja de la meritocracia* describe la contradicción entre la promesa de equidad que el mérito parece ofrecer y los efectos desiguales que genera en la práctica. Mientras la meritocracia se presenta como un ideal racional de justicia —premiar el talento y el esfuerzo—, la evidencia sociológica y organizacional demuestra que,

en contextos reales, los sistemas meritocráticos tienden a reproducir las mismas jerarquías que buscan superar (Castilla & Benard, 2010).

Desde los estudios organizacionales, Castilla (2008) identificó este fenómeno como una paradoja: las instituciones que proclaman mayor compromiso con la meritocracia son, paradójicamente, las que más exhiben sesgos de género, edad o clase. En su análisis del ámbito corporativo, mostró que la supuesta “neutralidad” de los sistemas de evaluación fomenta una confianza excesiva en la objetividad, lo que lleva a directivos y comités a subestimar sus propios prejuicios. Este efecto —conocido como *the paradox of meritocracy*— se ha confirmado en entornos académicos donde la productividad y la excelencia se miden con indicadores que privilegian perfiles ya favorecidos (Kozuch, 2023).

En el campo educativo, la crítica contemporánea se centra en cómo la meritocracia oculta desigualdades estructurales bajo un discurso de esfuerzo individual. Leighton (2020) propone entender la meritocracia no solo como un sistema de recompensas, sino como una *narrativa moral* que legitima privilegios. Según este autor, al atribuir los logros a méritos personales, el sistema invisibiliza factores como el capital cultural, la edad, el género o el acceso desigual a redes académicas. De esta manera, la meritocracia se convierte en un dispositivo simbólico que reproduce la desigualdad bajo el lenguaje de la justicia.

Clarke et al. (2024) analizaron la meritocracia desde el discurso institucional universitario y hallaron que, aun en espacios con políticas

de equidad, las narrativas del mérito siguen reforzando estereotipos. Su estudio de líderes académicos en Reino Unido mostró que el discurso meritocrático funciona como una forma de “control blando”: motiva, pero al mismo tiempo delimita lo que se considera éxito legítimo. En consecuencia, la meritocracia se vuelve un marco cultural autorreferencial, donde las prácticas de evaluación reproducen el ideal de mérito que ellas mismas definen.

En la educación superior latinoamericana, estas tensiones se agudizan por factores estructurales y culturales propios del contexto. A menudo, los sistemas de evaluación docente y de promoción no operan en condiciones de transparencia plena, sino en entornos marcados por redes informales de influencia: favores políticos, amiguismo, compadrazgo o alianzas entre grupos de poder académico. Estas prácticas erosionan los principios éticos del mérito al sustituir los criterios objetivos de desempeño por lealtades personales, afinidades ideológicas o vínculos jerárquicos (Cordero & González, 2016; Moreno Olivos, 2018).

La presencia de estos mecanismos informales introduce un sesgo de reciprocidad y conveniencia que distorsiona el propósito evaluativo. En lugar de reconocer la calidad docente, la producción científica o la contribución institucional, los sistemas meritocráticos terminan funcionando como espacios de negociación política o de intercambio de favores. Este fenómeno no solo vulnera la equidad y la confianza interna, sino que también debilita la credibilidad pública de las

universidades como referentes de integridad y excelencia (Hernández-Villafaña & Luna, 2023).

Las consecuencias éticas de estas anomalías son profundas. Cuando la evaluación se contamina por prácticas discrecionales o clientelares, el mérito pierde su valor moral y se transforma en un instrumento de poder. La falta de mecanismos efectivos de transparencia, auditoría y rendición de cuentas favorece la opacidad y el uso estratégico de los resultados evaluativos. A ello se suma el temor de muchos docentes a denunciar irregularidades por miedo a represalias, lo cual perpetúa una cultura de silencio institucional. Como advierte Kozuch (2023), la meritocracia, cuando carece de legitimidad ética, se convierte en un “mito burocrático”: una apariencia de justicia que enmascara dinámicas de exclusión.

Frente a este panorama, la meritocracia universitaria requiere una revisión profunda. No basta con medir el desempeño mediante indicadores técnicos; es indispensable restaurar el vínculo entre mérito, ética y transparencia. Ello implica diseñar sistemas evaluativos que garanticen participación colegiada, criterios públicos y revisiones independientes. Solo una meritocracia con integridad —libre de favoritismos, compadrazgos y discrecionalidad— puede recuperar su sentido original: reconocer el esfuerzo genuino y fortalecer el compromiso académico colectivo.

La paradoja de la meritocracia radica en que pretende garantizar igualdad de oportunidades, pero termina legitimando desigualdades e

incentivos perversos cuando se desvincula de los principios éticos. Las críticas contemporáneas coinciden en la necesidad de una meritocracia contextual, transparente y humanizada, capaz de valorar no solo la productividad, sino la integridad del proceso y la justicia de sus resultados. En el ámbito universitario, esto implica pasar de una meritocracia cuantitativa —centrada en métricas y conexiones— a una meritocracia ética y reflexiva, sustentada en el reconocimiento honesto del trabajo docente, la tutoría y la responsabilidad institucional compartida.

Mérito, justicia y equidad en la educación superior

El debate sobre el mérito en la educación superior no puede desligarse de la reflexión ética sobre la justicia y la equidad. Si bien la meritocracia se concibió originalmente como un mecanismo de distribución justa de recompensas, en la práctica universitaria su aplicación ha evidenciado profundas asimetrías. En este contexto, la pregunta esencial no es solo quién merece qué, sino bajo qué condiciones estructurales el mérito es realmente posible (Rawls, 1971; Sen, 1992).

Desde la teoría de la justicia, Rawls (1971) planteó que una sociedad justa debe organizar sus instituciones de modo que las desigualdades solo sean aceptables si benefician a los menos aventajados. En contraste, la meritocracia universitaria suele operar al revés: magnifica las desigualdades preexistentes al premiar los logros de quienes ya disponen de capital académico, redes de apoyo o acceso privilegiado a los recursos institucionales. De ahí que el principio rawlsiano de

“igualdad de oportunidades justas” se vea vulnerado cuando la evaluación docente o la asignación de estímulos favorecen sistemáticamente a ciertos grupos (Leighton, 2020; Cordero & González, 2016).

Por su parte, Sen (1992) propuso sustituir la noción rígida de igualdad por la de capacidades, entendidas como las libertades reales que permiten a cada individuo desarrollar sus potenciales. Aplicado al ámbito universitario, esto implica que la justicia educativa no se logra simplemente evaluando resultados —publicaciones, horas clase o proyectos—, sino garantizando condiciones efectivas de desarrollo profesional, incluyendo acceso equitativo a formación, acompañamiento, conciliación laboral y salud docente. La equidad, en este sentido, exige mirar más allá de la métrica del rendimiento hacia las capacidades que hacen posible ejercer el mérito.

Fraser (2001) amplió la discusión introduciendo la dimensión del reconocimiento, al sostener que la justicia no puede limitarse a la distribución de recursos, sino que debe incluir la dignidad simbólica y social de los actores. En las universidades, el mérito no solo se distribuye mediante estímulos o ascensos, sino también mediante el reconocimiento informal: quiénes son considerados “excelentes”, quiénes son invitados a participar en comisiones, y quiénes permanecen invisibles. Desde esta óptica, la falta de reconocimiento institucional a los docentes de mayor edad, a las mujeres académicas o a quienes se dedican principalmente a la docencia constituye una forma

de injusticia del reconocimiento que socava el ideal meritocrático (Moreno Olivos, 2018).

La sociología de François Dubet (2005) agrega que la meritocracia moderna genera una ilusión moral: al convertir el éxito en prueba del mérito personal, hace que los fracasos se vivan como culpas individuales. En las universidades, esta lógica se traduce en sentimientos de frustración o desmoralización entre docentes que, a pesar de su esfuerzo, no acceden a estímulos o promociones debido a sesgos institucionales. Según Dubet, el mérito solo puede ser justo cuando el sistema explicita las reglas, corrige los privilegios heredados y reconoce la diversidad de trayectorias.

En América Latina, estas reflexiones adquieren una urgencia particular. Las universidades públicas enfrentan el desafío de armonizar el principio de excelencia con el de justicia social, evitando que las políticas meritocráticas refuercen prácticas excluyentes. En México, estudios recientes evidencian que los programas de evaluación y estímulos docentes —aunque diseñados para promover la productividad académica— han derivado en inequidades generacionales, contractuales y de género (Hernández-Villafaña & Luna, 2023). En muchas facultades, el mérito se traduce en un capital burocrático acumulable, más que en un reconocimiento ético del trabajo educativo.

En consecuencia, la justicia en la meritocracia universitaria debe entenderse como un equilibrio dinámico entre tres dimensiones interdependientes:

1. Distribución justa de recursos y recompensas (Rawls);
2. Desarrollo de capacidades reales para competir en igualdad de condiciones (Sen); y
3. Reconocimiento simbólico e institucional de las diversidades académicas (Fraser).

Una política universitaria genuinamente meritocrática no debería limitarse a medir productividad, sino a reconocer la pluralidad de aportes al bien común universitario: docencia de calidad, innovación pedagógica, investigación aplicada, liderazgo ético, mentoría y servicio social. Cuando estos elementos se articulan, la meritocracia recupera su valor moral como instrumento de justicia y no de exclusión.

Repensar el mérito desde la justicia y la equidad significa reconstruir la legitimidad ética del sistema universitario. Las instituciones deben garantizar que la evaluación del desempeño no sea un ritual burocrático ni una arena de favores personales, sino un proceso formativo, transparente y éticamente fundamentado. Solo así la meritocracia puede transformarse de un discurso que divide a un principio que dignifica la profesión académica.

Imparcialidad y ausencia de favoritismo: el núcleo ético de la meritocracia institucional

La legitimidad de todo sistema meritocrático depende de un principio cardinal: la imparcialidad. Cuando la evaluación se realiza sin sesgos ni privilegios, el mérito conserva su valor moral y su capacidad de cohesionar a la comunidad académica. La imparcialidad garantiza que los logros sean reconocidos por su calidad intrínseca y no por afinidades políticas, lealtades personales o vínculos jerárquicos. Como subraya Ball (2012), las instituciones educativas no solo distribuyen conocimiento, sino también credibilidad, y esta se sustenta en la percepción colectiva de que los procesos son justos.

En contextos donde la imparcialidad se diluye, emergen prácticas que distorsionan el espíritu meritocrático: favores políticos, amiguismo, compadrazgo o reciprocidad de intereses. Estas dinámicas —frecuentemente informales pero estructurales— erosionan la confianza del profesorado, desacreditan los comités evaluadores y minan la legitimidad de las decisiones institucionales. La ausencia de mecanismos claros de control y la falta de transparencia alimentan la percepción de arbitrariedad, lo cual transforma la meritocracia en un instrumento de poder simbólico más que en un mecanismo de reconocimiento justo (Hernández-Villafaña & Luna, 2023).

Por ello, la ausencia de favoritismo no puede considerarse un mero ideal ético, sino una condición funcional de la gobernanza universitaria. Las instituciones que aspiran a sostener su prestigio deben asegurar

que los procesos de evaluación, estímulo y promoción estén protegidos por tres garantías fundamentales:

1. Procedimientos transparentes y públicos, donde los criterios de evaluación sean accesibles y comprensibles para toda la comunidad.
2. Comités colegiados equilibrados, que eviten concentrar el poder decisorial en actores vinculados por relaciones de subordinación o afinidad.
3. Sistemas de revisión o apelación, que permitan corregir posibles sesgos y otorguen legitimidad participativa a las decisiones.

Estas medidas no solo fortalecen la equidad interna, sino que también construyen una cultura de confianza institucional que refuerza la cohesión del cuerpo académico. La imparcialidad, en este sentido, no se limita a la neutralidad técnica, sino que se convierte en un compromiso ético y político con la verdad, la justicia y la dignidad del trabajo universitario.

La imparcialidad no es un adorno ético del sistema, sino su condición de posibilidad. Sin ella, la meritocracia universitaria se desmorona: el mérito se vacía de contenido y la evaluación se transforma en simulacro. En cambio, cuando la ausencia de favoritismo se convierte en práctica institucional y no solo en discurso, la evaluación del desempeño docente puede recuperar su función originaria: mejorar la

calidad, fortalecer el sentido de justicia y legitimar la excelencia académica con integridad.

El mérito académico en el contexto mexicano: políticas, organismos y tensiones estructurales

En México, el concepto de mérito académico se ha institucionalizado a través de políticas públicas que buscan profesionalizar la labor docente y fortalecer la investigación científica. Desde la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, hasta los actuales programas de estímulos al desempeño académico, la noción de mérito ha sido presentada como un principio de justicia y eficiencia en la distribución de recursos públicos (CONACYT, 2023). Sin embargo, el desarrollo de estos mecanismos ha revelado tensiones estructurales entre evaluación, imparcialidad y equidad, generando debates sobre la transparencia, la objetividad y los efectos reales de la meritocracia en las universidades mexicanas.

Los sistemas de reconocimiento y la formalización del mérito

El SNI, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, antes PROMEP) y los programas internos de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (EDPD) de las universidades públicas constituyen los tres pilares del reconocimiento meritocrático en la educación superior mexicana. Estos instrumentos comparten una lógica de incentivos basados en productividad, donde se privilegia la publicación en revistas indexadas, la dirección de tesis, la obtención de

proyectos financiados y la formación de recursos humanos de alto nivel (ANUIES, 2019).

Si bien estas políticas han contribuido a elevar los estándares académicos, también han generado efectos colaterales: homogeneización de los perfiles, sobrevaloración de los productos cuantificables y una creciente distancia entre docencia e investigación (Didou Aupetit & Gérard, 2011). En muchos casos, la docencia universitaria —actividad central en instituciones universitarias— queda relegada a un segundo plano frente al valor simbólico del “investigador productivo”. Este desequilibrio refleja una visión restringida del mérito académico, donde la calidad pedagógica y el compromiso social son invisibilizados por indicadores de productividad científica.

Imparcialidad, transparencia y rendición de cuentas

El problema no radica únicamente en los criterios de evaluación, sino en la falta de imparcialidad y transparencia en su aplicación. La literatura crítica sobre la gestión universitaria mexicana señala que la asignación de estímulos, becas o ascensos no siempre responde a criterios objetivos, sino que se ve influida por intereses de grupo, relaciones jerárquicas o afinidades políticas (Gil Antón, 2017; Acosta Silva, 2019).

En este sentido, la meritocracia mexicana enfrenta un dilema ético: mientras busca legitimar el reconocimiento académico, sus procedimientos pueden reproducir la discrecionalidad que pretenden

eliminar. La ausencia de mecanismos eficaces de auditoría interna y la limitada participación colegiada en los comités evaluadores refuerzan la percepción de favoritismo o inequidad. Como señala Acosta Silva (2022), la falta de imparcialidad no solo afecta la moral académica, sino que debilita la confianza en la función pública de la universidad, al convertir la evaluación en un proceso más político que técnico.

La transparencia institucional es, por tanto, una condición indispensable para restablecer la legitimidad del mérito. Publicar los criterios de evaluación, los dictámenes y las ponderaciones permite que el reconocimiento académico sea percibido como resultado de un proceso justo y verificable. De lo contrario, el mérito se desvirtúa y se transforma en una herramienta de diferenciación social o de control interno.

Tensiones estructurales y desigualdades persistentes

El modelo meritocrático mexicano, al basarse en indicadores de desempeño, ha consolidado una brecha entre áreas de conocimiento, tipos de contrato y generaciones académicas. Las disciplinas con alta visibilidad internacional —como las ingenierías o las ciencias experimentales— acumulan ventajas en la evaluación, mientras que los campos humanísticos y sociales enfrentan limitaciones para alcanzar los mismos estándares de publicación y financiamiento (Didou Aupetit & Gérard, 2011).

Los docentes de tiempo parcial o por horas —que constituyen la mayoría del profesorado universitario— quedan prácticamente

excluidos de los programas de estímulos, creando una dualidad estructural entre un grupo reducido de académicos consolidados y una base laboral precarizada. Esta asimetría contradice el principio mismo de la meritocracia, pues restringe la competencia justa a quienes gozan de condiciones contractuales más favorables.

El SNI y los programas de estímulos, además, han sido criticados por fomentar una cultura de simulación: duplicidad de publicaciones, autorías estratégicas, y priorización de cantidad sobre calidad (Gil Antón, 2017). Estas prácticas erosionan el sentido ético del mérito, sustituyendo la búsqueda del conocimiento por la necesidad de cumplir metas numéricas. En palabras de Didou Aupetit y Gérard (2011), el mérito en México “se ha burocratizado hasta volverse una moneda de cambio simbólica, más que un reconocimiento genuino del aporte académico”.

Hacia una meritocracia ética y contextualizada

Superar estas tensiones requiere reorientar la política educativa hacia una meritocracia ética y contextualizada, que reconozca la diversidad de contribuciones académicas y las diferencias institucionales del país. La imparcialidad, la transparencia y la rendición de cuentas deben ser principios operativos, no meras declaraciones normativas. Las universidades necesitan consolidar comités colegiados plurales, garantizar evaluaciones interinstitucionales y publicar resultados verificables.

Estos desafíos han adquirido relevancia estratégica: la búsqueda de legitimidad institucional pasa por demostrar que la evaluación del mérito docente se basa en justicia, evidencia y honestidad. Una meritocracia universitaria sin favoritismos ni opacidad no solo fortalece la credibilidad institucional, sino que dignifica la labor del profesorado y consolida la función pública de la educación superior como espacio de excelencia con responsabilidad social.

Principios para una meritocracia universitaria justa y humanizada

El debate sobre la meritocracia universitaria no se agota en la crítica de sus sesgos o en la descripción de sus estructuras institucionales. La cuestión fundamental es cómo reconstruir el sentido del mérito de manera justa, transparente y humanizada, de modo que se armonicen los valores de excelencia académica con los de equidad, ética y bienestar docente. En este sentido, los principios de una meritocracia universitaria justa deben orientarse hacia el reconocimiento integral del profesorado, la imparcialidad en la evaluación y la dignidad en el ejercicio del trabajo académico (Cortina, 2000; Fraser, 2001; UNESCO, 2023).

Justicia y equidad en la distribución de oportunidades

Toda meritocracia legítima debe sustentarse en el principio de igualdad de oportunidades reales (Rawls, 1971; Sen, 1992). Esto implica que las universidades no solo deben medir resultados, sino también garantizar que todos los docentes tengan las mismas condiciones para

alcanzarlos: acceso a formación continua, recursos materiales, equilibrio entre docencia e investigación y estabilidad laboral. La justicia meritocrática se desvirtúa cuando las diferencias estructurales —como el tipo de contrato o la edad— se traducen en desventajas competitivas.

En la universidad pública, donde la docencia constituye un servicio social, la equidad adquiere un sentido moral adicional: asegurar que los logros académicos no sean privilegio de quienes tienen mejores redes o más tiempo disponible, sino el reflejo de un sistema que acompaña y potencia a todos sus integrantes. Así, el mérito debe ser un puente hacia la inclusión, no una barrera simbólica que refuerce jerarquías internas.

Transparencia, imparcialidad y rendición de cuentas

La transparencia es el principio operativo que convierte la meritocracia en una práctica ética. Una evaluación docente justa requiere que los criterios, ponderaciones y procedimientos sean públicos, verificables y revisables. Como señalan la OCDE (2019) y la UNESCO (2023), la transparencia en la gestión del mérito no solo fortalece la rendición de cuentas, sino que también aumenta la confianza institucional y el sentido de pertenencia del profesorado.

La imparcialidad, por su parte, es la virtud moral que protege al mérito de la corrupción simbólica y de los favoritismos personales. Una meritocracia humanizada no puede tolerar evaluaciones sesgadas por amiguismos, afinidades ideológicas o intereses políticos. La ausencia

de favoritismo constituye, por tanto, el núcleo ético de la justicia universitaria: solo donde la imparcialidad es practicada, el mérito conserva su legitimidad moral y su capacidad de inspirar excelencia.

Reconocimiento integral del trabajo docente

El mérito universitario debe reconocer la pluralidad de aportes que sostienen la vida académica. La docencia, la investigación, la gestión y la tutoría no son funciones separadas, sino dimensiones complementarias del quehacer universitario. En consecuencia, un sistema meritocrático justo debe valorar la diversidad de contribuciones académicas, evitando la supremacía de la productividad científica como único indicador de calidad.

El Manifiesto de Leiden (Hicks et al., 2015) y la Declaración DORA (San Francisco Declaration on Research Assessment, 2012) insisten en que los indicadores cuantitativos deben servir como apoyo, no como sustituto del juicio cualitativo. En la práctica, esto significa promover evaluaciones colegiadas, con revisiones cruzadas, participación equitativa y deliberación informada. El reconocimiento integral no solo motiva el compromiso docente, sino que reconcilia la excelencia con la humanidad del trabajo académico.

CAPÍTULO 2

Problemática de la Evaluación Docente Universitaria

La evaluación docente universitaria ocupa un lugar central en la organización académica contemporánea, porque permite valorar la calidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, influye en el reconocimiento, la promoción, el cambio de categoría y la legitimidad del mérito dentro de las instituciones de educación superior. Evaluar al profesorado implica emitir juicios sobre su desempeño, trayectoria y contribución institucional; no puede reducirse a un procedimiento técnico ni a una práctica administrativa rutinaria, especialmente cuando sus resultados se vinculan con decisiones laborales y académicas (Hernández-Villafaña & Luna, 2023; Moreno Olivos, 2018; Quansah et al., 2024).

La evaluación docente funciona como mecanismo de reconocimiento académico, porque permite identificar y valorar las distintas contribuciones del profesorado a la vida universitaria. Un sistema bien diseñado debería fortalecer la enseñanza, reconocer la docencia, la investigación, la tutoría, la gestión, la vinculación y la participación institucional, y orientar procesos reales de mejora (Carlos-Guzmán, 2021; Hernández-Villafaña & Luna, 2023; Polanco-Bueno et al., 2021).

La meritocracia laboral universitaria se presenta como una promesa de justicia institucional: reconocer y promover a quienes demuestran capacidad, esfuerzo, productividad, compromiso y aportación

académica. Bajo esta lógica, el avance profesional debería depender del mérito y no de privilegios, relaciones personales, cercanía con grupos de poder o criterios ajenos al desempeño (Kim & Choi, 2017; Mijs, 2016). No obstante, la literatura crítica advierte que el mérito no siempre opera de manera neutral, ya que se define mediante reglas, indicadores, jerarquías, oportunidades y formas de valoración socialmente construidas (Castilla & Benard, 2010; Fardella et al., 2024).

Una universidad puede declararse meritocrática y, al mismo tiempo, reproducir desigualdades si no revisa cómo se construyen sus criterios de evaluación, quiénes tienen mejores condiciones para cumplirlos y qué actividades son consideradas verdaderamente valiosas. Si el profesorado percibe que los procesos de evaluación, promoción o cambio de categoría no son suficientemente claros, la promesa meritocrática se debilita, aun cuando existan normas formales (Castilla & Benard, 2010; Clarke et al., 2024; Nielsen, 2015; UNESCO IESALC, 2023).

La percepción de favoritismo constituye una problemática central, porque afecta la confianza del profesorado en la justicia de los procesos institucionales. No es necesario afirmar de antemano que existen prácticas indebidas; basta con que una parte del profesorado perciba que la evaluación, la promoción o el cambio de categoría pueden depender de relaciones informales, cercanía administrativa o trato preferencial, para que la legitimidad del sistema meritocrático sea cuestionada (Castilla & Benard, 2010; Clarke et al., 2024). El

favoritismo percibido debe analizarse como fenómeno organizacional y no como acusación personal (Fardella et al., 2024).

Contexto general de la evaluación docente universitaria

La evaluación docente universitaria se ha consolidado como una práctica central en las instituciones de educación superior, porque permite valorar la calidad académica, orientar procesos de mejora y sustentar decisiones relacionadas con reconocimiento, promoción y desarrollo profesional. En principio, debería fortalecer la enseñanza, mejorar la experiencia formativa de los estudiantes y ofrecer retroalimentación útil al docente. Sin embargo, estos propósitos pueden debilitarse cuando la evaluación se convierte en un procedimiento administrativo, en un mecanismo de clasificación laboral o en una práctica desconectada de la mejora real (Hernández-Villafaña & Luna, 2023; Moreno Olivos, 2018).

La evaluación docente guarda una relación directa con la calidad académica, ya que permite identificar fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades de formación del profesorado (Carlos-Guzmán, 2021; Hernández-Villafaña & Luna, 2023; Rico García et al., 2001). Además, es necesaria para mejorar la calidad académica, pero puede generar inconformidad cuando se percibe como reduccionista, poco transparente o débilmente conectada con la mejora real. (Fardella et al., 2024; Hernández-Villafaña & Luna, 2023).

Meritocracia laboral y reconocimiento académico

La meritocracia laboral universitaria se fundamenta en la idea de que el reconocimiento, la promoción y el desarrollo profesional del profesorado deben depender del esfuerzo, la capacidad, la trayectoria y las contribuciones académicas demostradas. En principio, este enfoque ofrece una promesa de justicia institucional: reconocer proporcionalmente a quienes aportan más a la docencia, la investigación, la tutoría, la gestión o la vinculación. Dicha promesa solo puede sostenerse si los criterios de mérito son claros, verificables, equitativos y comprensibles para la comunidad académica (Castilla & Benard, 2010; Kim & Choi, 2017; Mijs, 2016).

La meritocracia puede fortalecer la justicia institucional cuando reconoce el desempeño con transparencia, pero también puede reproducir desigualdades si ignora las condiciones diferenciadas desde las cuales los docentes construyen sus trayectorias. La literatura crítica advierte que el mérito puede estar influido por acceso desigual a oportunidades, redes informales, jerarquías institucionales, género, edad, tipo de contrato o visibilidad académica. Una meritocracia responsable debe analizar tanto los resultados alcanzados como las condiciones bajo las cuales esos resultados fueron posibles (Clarke et al., 2024; Nielsen, 2015; UNESCO IESALC, 2023).

Una distinción clave es la diferencia entre mérito formal y mérito percibido. El mérito formal se expresa en reglamentos, convocatorias, criterios y procedimientos oficiales; el mérito percibido se relaciona

con la forma en que el profesorado interpreta la justicia real de esos procesos. Cuando los docentes perciben claridad y equidad, la confianza institucional se fortalece; cuando perciben opacidad, trato preferencial o favoritismo, la legitimidad de la meritocracia se debilita, aunque existan reglas formales (Castilla & Benard, 2010; Clarke et al., 2024; Fardella et al., 2024; Hernández-Villafaña & Luna, 2023).

El reconocimiento académico debe abarcar la pluralidad de funciones que sostienen la vida universitaria. En la UANL, el personal académico realiza funciones de docencia, investigación, extensión de los servicios y difusión de la cultura, lo cual exige que los sistemas de evaluación y promoción valoren distintas formas de contribución institucional (Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], 1996/2004).

La meritocracia laboral universitaria es una aspiración legítima, pero requiere transparencia, equidad y reconocimiento amplio del trabajo académico para conservar su credibilidad (UNESCO IESALC, 2023).

Transparencia, equidad y percepción de favoritismo

La transparencia y la equidad son condiciones indispensables para que los sistemas de evaluación, promoción y reconocimiento académico sean percibidos como legítimos por el profesorado. No basta con que existan reglamentos o procedimientos formales; también es necesario que los criterios sean comprensibles, verificables y aplicados de manera consistente. Cuando los docentes no tienen claridad sobre cómo se evalúa, cómo se decide una promoción o cómo se reconoce el mérito,

pueden surgir dudas sobre la justicia del sistema institucional (Castilla & Benard, 2010; Hernández-Villafaña & Luna, 2023).

La transparencia implica que los criterios de evaluación y promoción sean conocidos, accesibles, explícitos y aplicados de forma coherente, especialmente cuando se vinculan con estímulos, cambio de categoría, permanencia o reconocimiento académico (Moreno Olivos, 2018; Hernández-Villafaña & Luna, 2023). En el caso de la UANL, el marco normativo reconoce la evaluación interna permanente y regula aspectos relacionados con ingreso, desarrollo, promoción y permanencia del personal académico, lo que refuerza la necesidad de comunicar estos procesos con claridad y fortalecer su percepción de justicia (Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], 1996/2004; UANL, 2026).

La percepción de favoritismo constituye un problema de legitimidad porque puede debilitar la confianza del profesorado en la evaluación, la promoción y el reconocimiento académico. Aunque no equivale automáticamente a evidencia de una práctica irregular, sí expresa una inquietud organizacional que debe atenderse con seriedad. Si los docentes perciben que el reconocimiento depende no solo del desempeño, sino también de relaciones personales, cercanía administrativa o trato preferencial, la meritocracia laboral pierde credibilidad como principio de justicia institucional (Castilla & Benard, 2010; Clarke et al., 2024; Fardella et al., 2024).

Las redes informales y la cercanía con espacios administrativos pueden generar sospechas de trato preferencial cuando los criterios de evaluación y promoción no son suficientemente claros o verificables. Incluso en sistemas académicos formalizados pueden existir dinámicas informales que influyen en procesos de reclutamiento o promoción antes de la evaluación formal (Nielsen, 2015). La transparencia institucional es clave para evitar que la cercanía administrativa sea interpretada como ventaja injusta o acceso privilegiado a oportunidades (Clarke et al., 2024; Nielsen, 2015).

Es importante distinguir entre evidencia de favoritismo y percepción de favoritismo. La evidencia requiere datos verificables, procedimientos documentados y análisis objetivo de patrones institucionales; la percepción se refiere a la forma en que los docentes interpretan la justicia, transparencia y equidad de los procesos. Esta distinción evita señalamientos personales, pero también reconoce que la percepción de favoritismo tiene valor analítico, porque puede revelar problemas de comunicación, confianza, claridad normativa o legitimidad institucional (Castilla & Benard, 2010; Fardella et al., 2024; Hernández-Villafaña & Luna, 2023).

Transparencia, equidad y percepción de favoritismo forman parte del núcleo problemático de la evaluación y la meritocracia laboral docente. Analizar esta dimensión permite abordar una preocupación institucional sensible sin convertirla en acusación, entendiendo que la confianza del profesorado depende tanto de las reglas formales como

de la percepción de que esas reglas se aplican de manera justa, clara y verificable (UNESCO IESALC, 2023).

Evaluación, promoción y cambio de categoría

La evaluación docente adquiere especial importancia cuando sus resultados se vinculan con decisiones laborales académicas, como promoción, cambio de categoría, estímulos, permanencia o reconocimiento institucional. En estos casos, deja de ser solo un mecanismo de mejora pedagógica y se convierte en un componente de la carrera académica; en este sentido, sus criterios, procedimientos y consecuencias deben ser claros, verificables y percibidos como justos por el profesorado (Hernández-Villafaña & Luna, 2023; Moreno Olivos, 2018).

La promoción y el cambio de categoría representan formas visibles de reconocimiento institucional, porque expresan la valoración formal que la universidad otorga a la trayectoria, el desempeño y las contribuciones académicas del profesorado. En la UANL, el Reglamento del Personal Académico establece disposiciones sobre categorías, niveles, requisitos, concursos de oposición, promoción, criterios de valoración y permanencia, lo que confirma que la carrera académica está regulada por procedimientos específicos (Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], 1996/2004). Sin embargo, la existencia de reglas formales no elimina la necesidad de analizar cómo son comprendidas y percibidas por los docentes (Castilla & Benard, 2010).

La legitimidad de los criterios formales depende también de su aplicación percibida. Si el profesorado considera que los criterios se aplican de manera clara, consistente y equitativa, la confianza institucional se fortalece; pero si percibe discrecionalidad, trato diferenciado, falta de información u opacidad, la promoción puede interpretarse como injusta, aunque existan procedimientos formales (Clarke et al., 2024; Fardella et al., 2024; Hernández-Villafaña & Luna, 2023).

Inclusión, trayectoria y condiciones diferenciadas del profesorado

La evaluación y la meritocracia laboral universitaria no pueden analizarse sin considerar las trayectorias y condiciones diferenciadas del profesorado. Los docentes no siempre cuentan con las mismas oportunidades, recursos, estabilidad contractual, visibilidad institucional o acceso a espacios de desarrollo académico. Una evaluación justa debe reconocer que la igualdad formal de criterios no siempre garantiza equidad real en el reconocimiento académico (Clarke et al., 2024; Mijs, 2016; UNESCO IESALC, 2023).

La trayectoria académica y la experiencia docente constituyen dimensiones relevantes del mérito universitario, especialmente cuando reflejan años de enseñanza, acompañamiento estudiantil, participación institucional, construcción de conocimiento y compromiso con la formación profesional. Sin embargo, estas contribuciones pueden quedar subvaloradas si los sistemas de evaluación privilegian solo

indicadores recientes, cuantitativos o fácilmente medibles. Reconocer la trayectoria implica valorar el aporte acumulado del profesorado a la vida institucional, no únicamente su desempeño inmediato (Carlos-Guzmán, 2021; Fardella et al., 2024; Limaymanta & Turpo-Gebera, 2021).

La inclusión laboral del docente adulto mayor representa una dimensión ética de la evaluación y la meritocracia universitaria. La experiencia, la memoria institucional y la trayectoria formativa de los profesores mayores pueden constituir un capital académico valioso, siempre que la institución reconozca sus aportes y evite reducir la evaluación a lógicas productivistas o excluyentes. Una meritocracia incluyente debe valorar su contribución sin desconocer sus condiciones, necesidades y derechos laborales (Clarke et al., 2024; Mijs, 2016; UNESCO IESALC, 2023).

El tipo de contratación también influye en las oportunidades reales de desarrollo académico, acceso a investigación, participación institucional, promoción y reconocimiento. Los docentes de tiempo completo, medio tiempo o asignatura enfrentan condiciones laborales distintas, lo que puede afectar su posibilidad de cumplir ciertos criterios de mérito o participar en actividades valoradas por la institución. Las condiciones contractuales deben considerarse como un elemento que incide en la equidad del sistema meritocrático (Martínez Pardo et al., 2025; Mijs, 2016; UNESCO IESALC, 2023).

La evaluación académica puede verse influida por sesgos relacionados con género, edad, área disciplinar, trayectoria y posición institucional. La literatura advierte que el discurso meritocrático puede invisibilizar desigualdades estructurales y que las redes informales pueden afectar procesos de reclutamiento y promoción (Clarke et al., 2024; Henríquez Ritchie et al., 2024; Nielsen, 2015; Quansah et al., 2024).

El caso FACPYA-UANL como escenario de estudio

El caso FACPYA-UANL constituye un escenario pertinente para estudiar la evaluación docente, la meritocracia laboral, la promoción académica y la percepción de favoritismo dentro de una universidad pública mexicana. La Facultad forma parte de una institución con marco normativo propio y funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, lo que permite analizar cómo se articulan la evaluación, el reconocimiento académico y la confianza institucional en una dependencia universitaria compleja (Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], 1996/2004; Universidad Autónoma de Nuevo León – FACPYA, 2026).

En el contexto de la universidad pública mexicana, FACPYA-UANL enfrenta exigencias crecientes de calidad educativa, transparencia, rendición de cuentas, productividad académica y responsabilidad social. La UANL reconoce mecanismos de evaluación interna permanente orientados por criterios de racionalidad, creatividad, relevancia, equidad, calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia, lo que refuerza la necesidad de estudiar cómo estos principios son

comprendidos y experimentados por el profesorado en una facultad concreta (UANL, 2026).

La Facultad opera en el campo de las ciencias sociales, administrativas, contables y de gestión, donde el trabajo académico no se limita a la enseñanza frente a grupo. También comprende tutoría, investigación aplicada, vinculación, gestión académica, participación colegiada e innovación educativa. Esta diversidad exige sistemas de evaluación y reconocimiento capaces de valorar distintas formas de contribución, evitando reducir el mérito a indicadores aislados o a una sola dimensión del desempeño (Carlos-Guzmán, 2021; Fardella et al., 2024).

La evaluación docente y la meritocracia laboral forman parte de la gobernanza institucional, porque influyen en la distribución de oportunidades, promociones, reconocimientos y legitimidad académica. Cuando los criterios son claros, verificables y comunicados adecuadamente, fortalecen la confianza del profesorado; pero cuando se perciben como ambiguos, opacos o sujetos a trato preferencial, pueden generar dudas sobre la justicia institucional (Hernández-Villafaña & Luna, 2023; Castilla & Benard, 2010; Clarke et al., 2024).

La percepción del profesorado resulta relevante porque permite comprender cómo los actores académicos interpretan los procesos de evaluación, promoción, reconocimiento e inclusión. Aunque las percepciones no prueban por sí mismas la existencia de prácticas irregulares, sí revelan niveles de confianza, legitimidad y posibles

tensiones organizacionales asociadas con la meritocracia laboral. En especial, la percepción de favoritismo debe analizarse como una señal institucional sensible, no como una acusación personal (Fardella et al., 2024; Hernández-Villafaña & Luna, 2023; Castilla & Benard, 2010).

FACPYA-UANL se presenta como un caso útil para analizar la relación entre evaluación docente, meritocracia laboral, promoción, cambio de categoría, inclusión y percepción de favoritismo. Su relevancia no radica en asumir problemas previamente demostrados, sino en ofrecer un espacio concreto para comprender cómo se construye la confianza del profesorado en los sistemas de reconocimiento académico dentro de una universidad pública mexicana, con posibles aprendizajes para facultades afines en contaduría, administración, negocios, gestión pública y ciencias sociales (UNESCO IESALC, 2023; UANL, 1996/2004; UANL, 2026).

La percepción de favoritismo como dimensión problemática del sistema meritocrático

La percepción de favoritismo constituye una dimensión problemática del sistema meritocrático porque puede afectar la confianza del profesorado en la evaluación, la promoción y el reconocimiento académico. Esta investigación no parte de afirmar la existencia de favoritismo como hecho comprobado, sino de reconocer que su percepción tiene relevancia institucional, ya que puede expresar dudas sobre la transparencia de los criterios, la equidad en el acceso a

oportunidades, la aplicación de los procedimientos y la relación entre mérito formal y reconocimiento efectivo. Cuando el profesorado percibe que los procesos de evaluación o promoción pueden estar influidos por cercanía administrativa, redes informales o trato preferencial, la meritocracia laboral pierde credibilidad como principio de justicia institucional (Clarke et al., 2024; Nielsen, 2015).

La percepción de favoritismo debe analizarse con prudencia académica y ética, distinguiendo claramente entre percepción, indicio y evidencia documentada. Su importancia no radica en señalar personas, sino en comprender cómo se construye o se debilita la confianza institucional en torno a la evaluación docente, la promoción, el cambio de categoría, los cargos administrativos y el reconocimiento académico. Incorporar esta dimensión al planteamiento del problema permite ampliar el análisis de la meritocracia laboral en FACPYA-UANL, situándolo no solo en el terreno normativo o administrativo, sino también en el campo de la legitimidad, la equidad y la percepción de justicia del profesorado (Castilla & Benard, 2010; Fardella et al., 2024).

Preguntas de investigación

Pregunta general de investigación

¿Cómo percibe el profesorado de FACPYA-UANL los sistemas de evaluación docente y meritocracia laboral universitaria en relación con el reconocimiento académico, la promoción, el cambio de categoría, la equidad, la transparencia, la inclusión del docente adulto mayor y la posible percepción de favoritismo institucional?

Preguntas específicas de investigación

Pregunta específica 1. ¿Cuáles son las principales características sociolaborales del profesorado de FACPYA-UANL y cómo permiten contextualizar sus percepciones sobre evaluación docente, meritocracia laboral, reconocimiento académico y oportunidades de desarrollo institucional?

Pregunta específica 2. ¿Cómo percibe el profesorado de FACPYA-UANL el sistema de evaluación docente en términos de claridad, utilidad, pertinencia, retroalimentación, mejora académica y relación con el reconocimiento institucional?

Pregunta específica 3. ¿Cómo valora el profesorado de FACPYA-UANL la equidad y transparencia de los procesos de promoción, cambio de categoría y reconocimiento académico, y en qué medida percibe la posible existencia de favoritismo, trato preferencial o criterios no suficientemente claros?

Pregunta específica 4. ¿Cómo percibe el profesorado de FACPYA-UANL la inclusión laboral del docente adulto mayor en relación con la valoración de su experiencia, trayectoria, permanencia, condiciones de trabajo y reconocimiento dentro del sistema meritocrático universitario?

Pregunta específica 5. ¿Cómo se relacionan las categorías docentes, los cargos administrativos y los ingresos con la percepción de meritocracia laboral, reconocimiento académico, promoción, cambio

de categoría, equidad institucional y posible favoritismo en FACPYA-UANL?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar la percepción del profesorado de FACPYA-UANL sobre los sistemas de evaluación docente y meritocracia laboral universitaria, considerando su relación con el reconocimiento académico, la promoción, el cambio de categoría, la equidad, la transparencia, la inclusión del docente adulto mayor y la posible percepción de favoritismo institucional.

Objetivos específicos

Objetivo específico 1. Caracterizar las principales condiciones sociolaborales del profesorado de FACPYA-UANL, con el propósito de contextualizar sus percepciones sobre evaluación docente, meritocracia laboral, reconocimiento académico y oportunidades de desarrollo institucional.

Objetivo específico 2. Examinar la percepción del profesorado de FACPYA-UANL sobre el sistema de evaluación docente, considerando su claridad, utilidad, pertinencia, retroalimentación, orientación hacia la mejora académica y relación con el reconocimiento institucional.

Objetivo específico 3. Analizar la percepción del profesorado de FACPYA-UANL sobre la equidad y transparencia de los procesos de promoción, cambio de categoría y reconocimiento académico, incluyendo la posible percepción de favoritismo, trato preferencial o aplicación poco clara de criterios institucionales.

Objetivo específico 4. Explorar la percepción del profesorado de FACPYA-UANL sobre la inclusión laboral del docente adulto mayor, considerando la valoración de su experiencia, trayectoria, permanencia, condiciones de trabajo y reconocimiento dentro del sistema meritocrático universitario.

Objetivo específico 5. Analizar la relación entre categorías docentes, cargos administrativos e ingresos como componentes del reconocimiento institucional, considerando su posible vínculo con la percepción de meritocracia laboral, promoción, cambio de categoría, equidad y favoritismo percibido en FACPYA-UANL.

Justificación del estudio

El presente estudio se justifica porque la evaluación docente y la meritocracia laboral universitaria son temas centrales para la calidad académica, la confianza institucional y el reconocimiento justo del profesorado. En las universidades públicas, los sistemas de evaluación no solo cumplen una función administrativa, sino que también influyen en la promoción, el cambio de categoría, los estímulos, la permanencia simbólica y la percepción de justicia dentro de la comunidad académica. Analizar estos procesos en FACPYA-UANL permite

comprender cómo el profesorado percibe la relación entre desempeño, mérito, reconocimiento, equidad y transparencia institucional.

Alcances del estudio

El presente estudio tiene como alcance principal analizar la percepción del profesorado de FACPYA-UANL sobre los sistemas de evaluación docente y meritocracia laboral universitaria, considerando su relación con el reconocimiento académico, la promoción, el cambio de categoría, la equidad, la transparencia, la inclusión del docente adulto mayor y la posible percepción de favoritismo institucional. El interés central no consiste en emitir juicios personales ni en demostrar previamente la existencia de irregularidades, sino en comprender cómo se perciben los procesos institucionales que regulan el mérito, el reconocimiento y las oportunidades académicas dentro de una facultad pública universitaria.

Delimitación del Estudio

La delimitación institucional corresponde a la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León. FACPYA-UANL se considera un escenario pertinente por su relevancia dentro de la universidad pública mexicana, por la complejidad de sus funciones académicas y por su ubicación en el campo de las ciencias sociales, administrativas y contables.

CAPÍTULO 3

Metodología de la Investigación

Diseño general de la investigación

Esta investigación adopta un enfoque cuantitativo-descriptivo, documental e interpretativo, orientado a analizar la percepción del profesorado de FACPYA-UANL sobre evaluación docente, meritocracia laboral, promoción, cambio de categoría, inclusión del docente adulto mayor, cargos administrativos y transparencia institucional. El estudio no busca formular señalamientos personales, sino comprender patrones organizacionales y percepciones agregadas que permitan fortalecer los sistemas institucionales de evaluación y reconocimiento académico.

El diseño integra dos fuentes de evidencia: una encuesta aplicada a docentes de tiempo completo y medio tiempo mediante escala Likert de cinco puntos, y una base documental derivada de nómina institucional. Esta combinación permite articular percepciones docentes con datos estructurales sobre categorías, cargos administrativos e ingresos netos promedio. El estudio es no experimental y transversal; por tanto, identifica asociaciones y tendencias descriptivas, pero no establece causalidad.

Contexto institucional del estudio

El estudio se desarrolló en la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León, considerando docentes vinculados con funciones académicas de tiempo completo y medio tiempo. La elección de FACPYA-UANL responde a su relevancia institucional, a la amplitud de su planta docente y a la pertinencia de analizar cómo se perciben los mecanismos de evaluación, promoción, reconocimiento y meritocracia en una unidad académica compleja.

La investigación reconoce que la vida académica universitaria no se reduce a la docencia frente a grupo. También incluye investigación, tutoría, gestión, participación en comités, dirección de tesis, vinculación, cargos administrativos y contribución institucional. Por ello, el análisis metodológico observó la percepción del sistema de evaluación y su relación con variables sociolaborales y estructurales.

Fuentes de información

El estudio utilizó una fuente primaria de percepción docente y una fuente documental institucional. La encuesta permitió analizar percepciones sobre evaluación, promoción, inclusión, favoritismo y meritocracia. La nómina institucional permitió contrastar esas percepciones con datos sobre tipo de contratación, categoría docente, cargo administrativo e ingreso neto mensual.

Esta integración fue relevante en la Dimensión 5, donde se identificó que el cargo administrativo se asocia con mayores ingresos promedio y con mayor presencia relativa en categorías superiores dentro del grupo TC + MT. Estos hallazgos no se interpretan como evidencia de irregularidad ni como prueba causal, sino como asociaciones estructurales que requieren lectura prudente.

Delimitación de la población de estudio

En una primera aproximación se consideró la totalidad del profesorado registrado en nómina: docentes de tiempo completo, medio tiempo y asignatura. Bajo ese criterio, la población era de $N = 419$ docentes, con una muestra inicial de $n = 123$ respuestas válidas. Sin embargo, se identificó que el profesorado de asignatura presenta condiciones contractuales, salariales y organizacionales distintas respecto del profesorado de tiempo completo y medio tiempo, lo que podía introducir heterogeneidad estructural en el análisis.

El levantamiento de la encuesta se realizó del 21 de octubre al 29 de noviembre de 2025, mediante cuestionario aplicado a docentes de FACPYA-UANL. La base inicial registró 123 respuestas, de las cuales se conservaron 109 casos correspondientes a docentes de tiempo completo y medio tiempo para el análisis final.

Para fortalecer la comparabilidad interna, la población objetivo se delimitó al profesorado de tiempo completo y medio tiempo, con y sin cargo administrativo. Conforme a la nómina institucional, esta población quedó integrada por 185 docentes TC y 45 docentes MT,

para un total de $N = 230$ docentes. La muestra efectiva final fue de $n = 109$ participantes, equivalente al 47.4% de la población objetivo.

La depuración implicó excluir 14 respuestas correspondientes a docentes de asignatura u otros casos fuera de la población objetivo final, con el fin de conservar únicamente docentes de tiempo completo y medio tiempo. Esta decisión permitió mantener la coherencia entre la encuesta, la población objetivo y los análisis comparativos posteriores.

La exclusión del profesorado de asignatura no implica desconocer su importancia académica. Responde a la necesidad de mantener una población metodológicamente coherente con los objetivos del estudio, especialmente en temas de evaluación institucional, promoción, cambio de categoría, cargos administrativos y percepción de equidad organizacional.

Tamaño muestral y margen de error

Para estimar el tamaño muestral se utilizó la fórmula para poblaciones finitas, considerando $N = 230$ docentes, nivel de confianza de 95%, máxima variabilidad poblacional — $p = q = 0.50$ — y margen de error aceptado de $\pm 6.8\%$. Bajo estos parámetros, el tamaño muestral requerido fue de aproximadamente $n = 109$ participantes, coincidiendo con la muestra efectiva obtenida.

Bajo el supuesto de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas, el margen de error estimado de referencia fue de aproximadamente

$\pm 6.8\%$. Este valor resulta razonable para un estudio descriptivo de percepción institucional, dado que la muestra cubre casi la mitad de la población objetivo. Debe precisarse que este margen aplica al análisis descriptivo de proporciones dentro del universo TC + MT, no a inferencias causales sobre promoción, favoritismo o asignación de cargos.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyó al profesorado de tiempo completo y medio tiempo, con y sin cargo administrativo, por ser el grupo con mayor comparabilidad respecto de evaluación, promoción, trayectoria institucional y cambio de categoría. Se excluyó al profesorado de asignatura debido a sus condiciones laborales diferenciadas, así como al personal no docente, porque el propósito central es analizar percepciones del profesorado sobre meritocracia laboral, evaluación académica e inclusión institucional.

Esta decisión delimita el alcance del estudio, pero no cancela futuras líneas de investigación. El profesorado de asignatura y el personal administrativo podrían analizarse posteriormente mediante diseños específicos que permitan comparar sus condiciones, percepciones y formas de participación institucional.

Instrumento y dimensiones analíticas

El instrumento de encuesta se organizó en dimensiones temáticas orientadas a medir percepciones docentes sobre evaluación,

meritocracia, promoción, inclusión laboral y condiciones sociolaborales. Los ítems se respondieron mediante escala Likert de cinco puntos, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Para facilitar la lectura institucional, las respuestas se agruparon en desacuerdo, neutralidad y acuerdo.

El estudio se estructuró en cinco dimensiones: características sociolaborales; percepción del sistema de evaluación; equidad y transparencia en promoción y cambio de categoría; inclusión laboral del docente adulto mayor; y categorías docentes, cargos administrativos e ingresos a partir de nómina institucional. Además, se incorporó un capítulo transversal sobre favoritismo percibido, transparencia institucional y meritocracia laboral.

La Dimensión 1 caracterizó a los docentes TC + MT; la Dimensión 2 mostró una percepción moderadamente favorable, aunque ambivalente, del sistema de evaluación; la Dimensión 3 evidenció una percepción crítica sobre promoción y cambio de categoría; la Dimensión 4 reveló percepciones divididas sobre inclusión del docente adulto mayor; y la Dimensión 5 aportó evidencia documental sobre cargos, categorías e ingresos.

Procesamiento de datos y tratamiento del ítem 20

La variable tipo de contratación fue depurada y reclasificada para el análisis final, distinguiendo entre tiempo completo planta/basificado, tiempo completo por contrato y medio tiempo. Los casos de hora-

clase fueron excluidos de la muestra efectiva final para conservar la comparabilidad con la población objetivo TC + MT.

La base fue depurada para conservar únicamente casos de docentes TC + MT. Después se organizaron las respuestas por dimensión y se calcularon frecuencias, porcentajes, medias, medianas y desviaciones estándar. La categoría neutral fue interpretada con cuidado, pues en temas sensibles puede expresar ambivalencia, falta de información, prudencia o reserva institucional.

El ítem 20 —“Existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente”— fue formulado en sentido negativo. En el análisis descriptivo directo, mayor acuerdo indica mayor percepción de favoritismo. Sin embargo, para el cálculo global de equidad y transparencia, el ítem fue recodificado en sentido inverso, de modo que una mayor puntuación indicara una percepción más favorable de equidad y transparencia.

Confiabilidad de las dimensiones

La consistencia interna fue evaluada mediante alfa de Cronbach. La Dimensión 2 alcanzó un alfa de 0.952, indicativo de muy alta consistencia interna. La Dimensión 3 presentó un alfa de 0.927 con el ítem 20 recodificado, lo que confirma alta consistencia en la escala de equidad y transparencia. La Dimensión 4 obtuvo un alfa de 0.881 en el modelo diagnóstico de los ítems 24, 25 y 26; al incorporar el ítem 27, de carácter propositivo, el alfa fue de 0.759, todavía aceptable.

Análisis documental de nómina institucional

La Dimensión 5 utilizó información documental de nómina para analizar la relación entre categoría docente, tipo de contratación, cargo administrativo e ingreso neto mensual. La información documental corresponde a la Nómina Mensual publicada en la página de Transparencia de la UANL, con corte de agosto de 2025. En dicho registro se identificaron 490 empleados adscritos a FACPYA-UANL, integrados por 419 docentes y 71 trabajadores no docentes. Esta fuente permitió distinguir categorías de titular, asociado y asignatura, con y sin cargo administrativo, así como observar diferencias agregadas en la estructura de ingresos (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2025).

La nómina mostró que los docentes TC + MT con cargo administrativo tenían un ingreso neto promedio mensual de 33,731.43, frente a 23,147.00 en docentes TC + MT sin cargo administrativo. También mostró que entre docentes TC + MT con cargo administrativo, 31.43% eran titulares, frente a 18.46% entre docentes sin cargo. Estos datos no prueban causalidad, pero sí muestran asociaciones estructurales relevantes para analizar meritocracia, promoción y reconocimiento.

Técnicas de análisis y triangulación

El análisis empleó técnicas descriptivas, comparativas e interpretativas: frecuencias, porcentajes, medias, medianas, desviaciones estándar, agrupación de respuestas, alfa de Cronbach, correlaciones ítem-total corregidas de Pearson, correlación interítems promedio, análisis de

mitades con ajuste Spearman–Brown, tablas cruzadas, análisis documental, identificación de outliers estructurales y triangulación interpretativa. En todo momento se evitó formular afirmaciones causales no demostradas.

La triangulación integró los hallazgos perceptuales de las primeras cuatro dimensiones con la evidencia documental de la Dimensión 5. Esto evitó reducir el estudio a opiniones sin contraste empírico o interpretar la nómina sin considerar la experiencia subjetiva del profesorado. El capítulo sobre favoritismo percibido articula ambas líneas para examinar transparencia, promoción, cargos administrativos, outliers estructurales e inclusión del docente adulto mayor.

Consideraciones éticas

La investigación se condujo bajo criterios de anonimato, confidencialidad y tratamiento agregado de la información. La encuesta fue anónima, voluntaria y confidencial, y sus resultados se utilizaron con fines académicos. La participación se consideró consentimiento informado, dado que el instrumento comunicó el propósito del estudio, el uso agregado de los datos y la ausencia de identificación individual.

En el análisis de nómina no se incluyeron nombres, números de empleado ni datos personales identificables. Incluso ante la posibilidad de reconocer casos individuales excepcionales, se optó por trabajar con outliers estructurales por grupo. El propósito ético del estudio es comprender patrones institucionales, no señalar personas.

Alcances, limitaciones y síntesis metodológica

El estudio cuenta con una muestra de 109 docentes TC + MT, equivalente al 47.4% de la población objetivo; integra percepción docente con evidencia documental; y analiza la meritocracia desde evaluación, promoción, inclusión, cargos administrativos, ingresos y favoritismo percibido. Sus principales limitaciones son el diseño transversal, la imposibilidad de establecer causalidad, el carácter perceptual de la encuesta, la exclusión del profesorado de asignatura y el tamaño reducido de algunos subgrupos.

La metodología permite estudiar la meritocracia laboral en FACPYA-UANL desde una perspectiva integral, prudente y empíricamente sustentada. La delimitación a docentes TC + MT fortaleció la comparabilidad interna; la muestra fue congruente con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de $\pm 6.8\%$; y las escalas mostraron confiabilidad adecuada o alta. La investigación no formula acusaciones individuales ni causalidades no demostradas; identifica patrones y asociaciones útiles para mejorar la transparencia, la evaluación, la promoción, la asignación de cargos y la legitimidad institucional de la meritocracia laboral.

CAPÍTULO 4

Dimensión 1: Características Sociolaborales

La Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León constituye el escenario institucional del presente estudio de caso. Su relevancia no radica únicamente en formar parte de la UANL, una universidad pública con amplia presencia académica, social e institucional en el noreste de México, sino en representar un espacio organizacional donde convergen docencia, gestión académica, formación profesional, evaluación del desempeño, trayectorias laborales, cargos administrativos y procesos de reconocimiento institucional.

A partir de las tablas descriptivas y cruzadas, se desarrolla a continuación una discusión interpretativa de la Dimensión 1, orientada a identificar cómo las características sociolaborales de la muestra condicionan la lectura de las percepciones sobre evaluación, meritocracia, equidad e inclusión institucional.

Siguiendo buenas prácticas de reporte en investigación por encuesta, la primera dimensión se diseñó para caracterizar a las y los encuestados y, con ello, contextualizar la lectura de las percepciones sobre evaluación, equidad y docente adulto mayor (Kelley et al., 2003). En este estudio, la Dimensión 1 se compone de los ítems 1–6 (sexo, edad, antigüedad, tipo de contratación, cargo administrativo y nivel en que imparte clases).

Esta información permite interpretar si ciertas percepciones se concentran en subgrupos (por ejemplo, por edad o por presencia de cargo), algo particularmente importante cuando la discusión posterior aborda dilemas de meritocracia y equidad (Groves, 2006).

Distribución de características sociolaborales de docentes

Tabla 1. Distribución de características sociolaborales de docentes (n = 109)

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Femenino	55	50.5
Sexo	Masculino	54	49.5
	Total	109	100.0
Edad	Menos de 30 años	2	1.8
Edad	De 31 a 40 años	15	13.8
Edad	De 41 a 50 años	29	26.6
Edad	De 51 a 60 años	38	34.9
Edad	Más de 60 años	25	22.9
	Total	109	100.0
Antigüedad	Menos de 5 años	5	4.6
Antigüedad	De 5 a 10 años	13	11.9
Antigüedad	De 11 a 15 años	18	16.5
Antigüedad	De 16 a 20 años	20	18.3
Antigüedad	De 21 a 25 años	30	27.5
Antigüedad	Más de 25 años	23	21.1
	Total	109	100.0
Tipo de contratación	Tiempo completo planta/basificado	81	74.3
Tipo de contratación	Tiempo completo por contrato	14	12.8
Tipo de contratación	Medio tiempo	14	12.8
	Total	109	100.0
Cargo administrativo	No	87	79.8
Cargo administrativo	Sí	22	20.2

Variable	Categoría	n	%
	Total	109	100.0
Nivel en que imparte clases	Licenciatura / Facultad	83	76.1
Nivel en que imparte clases	Posgrado	12	11.0
Nivel en que imparte clases	Ambos	14	12.8
	Total	109	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: La variable tipo de contratación fue depurada y reclasificada para el análisis final, distinguiendo entre tiempo completo planta/basificado, tiempo completo por contrato y medio tiempo. El profesorado de hora-clase fue excluido de la muestra efectiva final para mantener comparabilidad interna con la población objetivo TC + MT.

La Dimensión 1 permite construir el perfil sociolaboral de la muestra antes de interpretar las percepciones sobre evaluación, meritocracia, equidad institucional y docente adulto mayor. Esta decisión metodológica es relevante porque las respuestas de una encuesta no se producen en abstracto: están situadas en trayectorias laborales, posiciones contractuales, nivel en que se imparte clase, antigüedad institucional y posibles responsabilidades administrativas. En este caso, la base analizada corresponde a **n = 109 docentes TC y MT**, dentro de una población objetivo de **N = 230 docentes**, lo que representa una cobertura muestral de **47.4%**. Esta proporción otorga una base descriptiva sólida para el análisis institucional, especialmente considerando que el estudio se concentra en docentes de tiempo completo y medio tiempo, con y sin cargo administrativo.

La distribución por sexo es prácticamente equilibrada, con una ligera mayoría femenina: **55 mujeres (50.5%)** y **54 hombres (49.5%)**. Este equilibrio es metodológicamente favorable porque evita que la interpretación general de las dimensiones posteriores quede dominada por un solo grupo de sexo. Sin embargo, también exige cautela analítica: una distribución paritaria no significa automáticamente igualdad de oportunidades, acceso equitativo a cargos, reconocimiento institucional o percepción homogénea de la meritocracia. La paridad descriptiva es apenas el punto de partida; lo sustantivo será observar si mujeres y hombres perciben de manera similar los procesos de evaluación, promoción, reconocimiento y justicia organizacional.

El perfil etario revela una muestra predominantemente madura. Los docentes de **51 a 60 años** representan **34.9%**, mientras que quienes tienen **más de 60 años** constituyen **22.9%**. En conjunto, **57.8%** de la muestra tiene **51 años o más**, lo cual indica que el estudio recoge de manera importante la voz de docentes con trayectorias consolidadas. Este dato es especialmente pertinente para una investigación que dialoga con el tema del docente adulto mayor, porque permite analizar si la experiencia acumulada se percibe como mérito reconocido o, por el contrario, como una condición que puede quedar invisibilizada frente a criterios más recientes de productividad, actualización, gestión o desempeño institucional.

La antigüedad institucional confirma esa lectura. El **27.5%** reporta entre **21 y 25 años** de trayectoria, y el **21.1%** más de **25 años**. Sumados, **48.6%** de los docentes cuenta con **21 años o más** de antigüedad. Este

dato es central para la discusión sobre meritocracia laboral, porque una planta académica con alta permanencia institucional suele tener expectativas fuertes de reconocimiento, estabilidad, promoción y valoración de la experiencia. Ahora bien, también abre una pregunta crítica: ¿la antigüedad funciona como evidencia legítima de compromiso institucional o se convierte en un criterio secundario frente a indicadores más visibles, como productividad académica, cargos administrativos o responsabilidades de gestión?

En cuanto al tipo de contratación, la muestra se concentra en **tiempo completo planta/basificado**, con **81 docentes (74.3%)**. Le siguen **tiempo completo por contrato** y **medio tiempo**, ambos con **14 casos (12.8%)**. Esta composición confirma que la lectura posterior debe interpretarse principalmente desde la experiencia del profesorado con mayor vinculación institucional. No obstante, la presencia de docentes por contrato y medio tiempo introduce un matiz relevante: dentro del universo TC y MT también existen condiciones diferenciadas de estabilidad, reconocimiento y posibilidad de participación en estructuras de decisión. Por ello, la categoría “docentes TC y MT” no debe asumirse como completamente homogénea.

Respecto al cargo administrativo, **87 docentes (79.8%)** no reportan cargo administrativo, mientras que **22 docentes (20.2%)** sí lo hacen. Este punto es clave para el estudio, porque la percepción de meritocracia puede variar según la ubicación del docente en la estructura organizacional. Quienes ocupan cargos administrativos

pueden tener mayor cercanía con procesos de evaluación, toma de decisiones, información institucional o reconocimiento formal; quienes no ocupan cargos pueden experimentar esos mismos procesos desde una posición más distante, incluso como prácticas poco transparentes o insuficientemente explicadas.

El nivel en que se imparte clase muestra una concentración en licenciatura/facultad, con **83 docentes (76.1%)**. Solo **12 docentes (11.0%)** imparten exclusivamente en posgrado y **14 docentes (12.8%)** en ambos niveles. Este dato es relevante porque la experiencia docente predominante proviene del nivel licenciatura, donde las cargas de enseñanza, atención estudiantil, evaluación del aprendizaje y gestión académica cotidiana suelen ser más intensas. En consecuencia, las dimensiones posteriores deberán leerse reconociendo que la muestra expresa, ante todo, la perspectiva de docentes vinculados directamente con la operación académica de la facultad.

Cargo administrativo por grupo de edad en docentes

La relación entre edad y cargo administrativo permite observar cómo se distribuyen las responsabilidades de gestión dentro de la muestra. En términos generales, **22 de 109 docentes (20.2%)** reportan ocupar un cargo administrativo, mientras que **87 (79.8%)** no lo hacen. La distribución, sin embargo, no es uniforme por grupos de edad. El dato más llamativo aparece en el grupo de **más de 60 años**, donde **12 de 25 docentes (48.0%)** reportan cargo administrativo. En contraste, entre

docentes de **51 a 60 años**, solo **4 de 38 (10.5%)** ocupan cargo; y entre **41 a 50 años**, **4 de 29 (13.8%)** lo hacen.

Tabla 2. Cargo administrativo por grupo de edad en docentes (n= 109)

Edad	n total	Cargo administrativo: No n (%)	Cargo administrativo: Sí n (%)
Menos de 30 años	2	0 (0.0)	2 (100.0)
De 31 a 40 años	15	15 (100.0)	0 (0.0)
De 41 a 50 años	29	25 (86.2)	4 (13.8)
De 51 a 60 años	38	34 (89.5)	4 (10.5)
Más de 60 años	25	13 (52.0)	12 (48.0)
Total	109	87 (79.8)	22 (20.2)

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Este hallazgo tiene varias lecturas posibles. Por un lado, puede indicar que los cargos administrativos se concentran en docentes con mayor trayectoria, experiencia institucional y conocimiento acumulado de la facultad. Bajo una lógica meritocrática tradicional, esto podría interpretarse como reconocimiento a la experiencia. Desde esta perspectiva, la edad avanzada no necesariamente opera como exclusión, sino como capital institucional: los docentes mayores pueden poseer redes, memoria organizacional, dominio de procesos y legitimidad interna para asumir responsabilidades administrativas.

Sin embargo, también conviene evitar una lectura simplista. Que casi la mitad del grupo mayor de 60 años tenga cargo administrativo no implica, por sí solo, que exista una política sistemática de inclusión del docente adulto mayor. Podría tratarse de una concentración derivada de trayectorias particulares, nombramientos acumulados, confianza institucional o permanencia histórica en determinadas funciones. Por ello, en las dimensiones posteriores será importante distinguir entre **reconocimiento por experiencia y acceso equitativo a oportunidades**. No es lo mismo que algunos docentes mayores ocupen cargos a que exista una estructura transparente, abierta y verificable para reconocer el mérito de todos los grupos de edad.

El grupo de **menos de 30 años** muestra un dato atípico: los **2 docentes** reportan cargo administrativo, es decir, **100%** dentro de ese grupo. Aunque el porcentaje es alto, debe interpretarse con mucha cautela debido al tamaño extremadamente pequeño del subgrupo. En términos metodológicos, dos casos no permiten inferir un patrón general. Más bien, funcionan como una advertencia sobre la necesidad de no sobreinterpretar porcentajes cuando las celdas tienen frecuencias reducidas.

Desde una perspectiva organizacional, la Tabla 2 sugiere que la edad puede estar asociada con posiciones diferenciadas dentro de la estructura administrativa. Esto será útil para interpretar las respuestas sobre justicia, favoritismo, reconocimiento, transparencia y equidad. Un docente con cargo administrativo puede tener una percepción más favorable del sistema, no necesariamente porque el sistema sea

objetivamente más justo, sino porque su posición le permite acceder a información, redes y decisiones institucionales que otros docentes no experimentan de la misma manera.

Cargo administrativo por sexo en docentes

Tabla 3. Cargo administrativo por sexo en docentes (n = 109)

Sexo	n total	Cargo administrativo: No n (%)	Cargo administrativo: Sí n (%)
Femenino	55	45 (81.8)	10 (18.2)
Masculino	54	42 (77.8)	12 (22.2)
Total	109	87 (79.8)	22 (20.2)

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

La Tabla 3 muestra una distribución relativamente equilibrada del cargo administrativo por sexo. Entre las mujeres, **10 de 55 (18.2%)** reportan cargo administrativo; entre los hombres, **12 de 54 (22.2%)** lo hacen. En términos absolutos, la diferencia es pequeña: hay dos hombres más que mujeres con cargo administrativo. Esta cercanía entre porcentajes sugiere que, al menos descriptivamente, no se observa una brecha amplia por sexo en el acceso a cargos administrativos dentro de la muestra.

No obstante, la lectura debe ser cuidadosa. La ausencia de una diferencia descriptiva marcada no equivale necesariamente a igualdad plena. La Tabla 3 permite observar presencia de mujeres y hombres en cargos, pero no permite conocer el tipo de cargo, nivel jerárquico,

duración, capacidad de decisión, carga de trabajo asociada o reconocimiento recibido. En estudios sobre equidad organizacional, este matiz es importante: la igualdad numérica en el acceso no siempre implica igualdad sustantiva en poder, influencia o valoración institucional.

La distribución también tiene una implicación positiva para el análisis posterior. Dado que la muestra es prácticamente paritaria por sexo y que ambos grupos tienen presencia en cargos administrativos, será posible interpretar las percepciones de meritocracia sin atribuir las mecánicamente a una composición desequilibrada. Dicho de otro modo, si en dimensiones posteriores aparecen diferencias perceptuales por sexo, estas no podrán explicarse simplemente por una desproporción extrema en la muestra, sino que deberán analizarse en relación con experiencias, trayectorias y posiciones institucionales más específicas.

Desde el punto de vista de la discusión sobre meritocracia laboral, la Tabla 3 invita a no limitar el análisis de género a la pregunta de “cuántas mujeres y cuántos hombres ocupan cargos”. La pregunta más profunda es si los criterios de asignación, evaluación y reconocimiento de dichos cargos son percibidos como transparentes y equitativos. La meritocracia universitaria no se valida únicamente por la distribución formal de posiciones, sino por la legitimidad de los procesos mediante los cuales esas posiciones se asignan y se reconocen.

Cargo administrativo × antigüedad en docentes

Tabla 4. Cargo administrativo × antigüedad en docentes (n=109)

Antigüedad	n total	Cargo administrativo: No n (%)	Cargo administrativo: Sí n (%)
Menos de 5 años	5	3 (60.0)	2 (40.0)
De 5 a 10 años	13	11 (84.6)	2 (15.4)
De 11 a 15 años	18	18 (100.0)	0 (0.0)
De 16 a 20 años	20	18 (90.0)	2 (10.0)
De 21 a 25 años	30	25 (83.3)	5 (16.7)
Más de 25 años	23	12 (52.2)	11 (47.8)
Total	109	87 (79.8)	22 (20.2)

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

La relación entre antigüedad y cargo administrativo muestra un patrón particularmente relevante para el estudio. En el grupo con **más de 25 años** de antigüedad, **11 de 23 docentes (47.8%)** reportan cargo administrativo. En cambio, en el grupo de **21 a 25 años**, solo **5 de 30 (16.7%)** lo hacen. En los grupos intermedios también se observan porcentajes bajos: **10.0%** entre quienes tienen de **16 a 20 años**, **0.0%** entre quienes tienen de **11 a 15 años**, y **15.4%** entre quienes tienen de **5 a 10 años**.

Este resultado sugiere que la antigüedad avanzada, especialmente por encima de los 25 años, puede estar asociada con mayor presencia en cargos administrativos. En una interpretación favorable, esto podría

reflejar una lógica institucional donde la experiencia acumulada, la confianza organizacional y el conocimiento histórico de los procesos se traducen en responsabilidades de gestión. Desde una perspectiva meritocrática, la antigüedad podría funcionar como un indicador de compromiso, permanencia y aportación sostenida a la facultad.

Pero también aquí aparece un dilema. Si los cargos se concentran en docentes con trayectorias muy largas, podría generarse la percepción de que las oportunidades administrativas dependen más de la permanencia institucional que de procesos abiertos, rotativos o basados en competencias específicas de gestión. Esta posibilidad no invalida la legitimidad de quienes ocupan cargos, pero sí plantea una pregunta clave para las dimensiones posteriores: ¿los docentes perciben que los cargos y reconocimientos responden a mérito verificable, a experiencia acumulada, a confianza institucional o a relaciones internas?

El grupo con **menos de 5 años** de antigüedad presenta también un dato que debe tratarse con prudencia: **2 de 5 docentes (40.0%)** reportan cargo administrativo. Al igual que en el caso de los menores de 30 años, el porcentaje puede parecer alto, pero el tamaño del subgrupo es pequeño. Este dato no debe interpretarse como tendencia general, sino como una señal que podría explorarse cualitativamente: puede tratarse de funciones específicas, nombramientos recientes o perfiles con responsabilidades administrativas desde su ingreso.

La Tabla 4 fortalece la idea de que las percepciones sobre meritocracia no pueden analizarse sin considerar la trayectoria institucional. Un docente con más de 25 años de antigüedad y cargo administrativo no responde desde el mismo lugar simbólico que un docente con 11 a 15 años sin cargo. Ambos pueden evaluar el mismo sistema, pero lo hacen desde posiciones distintas de reconocimiento, acceso, información y experiencia organizacional. Esta diferencia será importante al interpretar las dimensiones sobre justicia, transparencia, favoritismo, inclusión y reconocimiento del docente adulto mayor.

Implicaciones para las dimensiones posteriores

Los hallazgos de la Dimensión 1 cumplen una función interpretativa fundamental: permiten contextualizar las respuestas de las dimensiones posteriores. La muestra no está compuesta por docentes recién incorporados ni por una población laboralmente homogénea. Por el contrario, presenta una combinación de alta antigüedad y edad madura. Esta configuración debe acompañar toda lectura posterior sobre evaluación, meritocracia, equidad, transparencia e inclusión.

Presencia de docentes de **51 años o más** y de docentes con **21 años o más de antigüedad** hace que las percepciones sobre mérito estén inevitablemente atravesadas por la experiencia acumulada. Para este grupo, la meritocracia no se reduce a productividad reciente; también puede estar vinculada con lealtad institucional, permanencia, docencia sostenida, formación de generaciones, gestión académica y memoria organizacional. Por ello, si en dimensiones posteriores aparecen

respuestas críticas sobre reconocimiento o equidad, estas deberán leerse considerando que buena parte de la muestra posee trayectorias largas y expectativas legítimas de valoración institucional.

La presencia de **20.2%** de docentes con cargo administrativo obliga a considerar el posible efecto de posición organizacional. Quienes tienen cargo pueden evaluar el sistema desde una mayor cercanía con la toma de decisiones; quienes no lo tienen pueden percibirlo desde la distancia o incluso desde la exclusión. Este punto será especialmente importante al analizar ítems relacionados con transparencia, favoritismo, justicia de los procesos y reconocimiento del desempeño.

La diferencia entre tiempo completo planta/basificado, tiempo completo por contrato y medio tiempo debe mantenerse como criterio de lectura. Aunque el estudio excluye al profesorado de asignatura para reducir heterogeneidad, dentro del grupo TC y MT persisten diferencias contractuales. Estas diferencias pueden influir en la percepción de estabilidad, justicia laboral, acceso a oportunidades y legitimidad del sistema de evaluación.

La Dimensión 1 no debe tratarse solo como una descripción demográfica. Su valor está en que permite leer las dimensiones perceptuales desde una base sociolaboral concreta. La meritocracia universitaria, en este caso, no puede evaluarse sin considerar quién responde, desde qué trayectoria responde y qué posición ocupa dentro de la estructura académica.

Síntesis interpretativa del Capítulo 4

La Dimensión 1 permite establecer el perfil sociolaboral desde el cual debe leerse el conjunto de resultados posteriores del estudio. Más que una simple caracterización demográfica, esta dimensión ofrece el contexto estructural de las percepciones docentes sobre evaluación, meritocracia, equidad, promoción, inclusión laboral del docente adulto mayor y transparencia institucional. En este sentido, los datos muestran que las opiniones del profesorado no emergen en abstracto, sino desde trayectorias laborales específicas, condiciones contractuales diferenciadas, niveles de participación institucional y grados diversos de cercanía con la toma de decisiones.

Uno de los rasgos más relevantes de la muestra es su composición etaria e institucional. La presencia mayoritaria de docentes de 51 años o más, junto con una proporción importante de profesores con 21 años o más de antigüedad, indica que el estudio recoge de manera significativa la voz de una planta académica madura, con experiencia acumulada y fuerte vinculación histórica con la Facultad. Este perfil resulta especialmente importante porque la meritocracia laboral no se interpreta del mismo modo desde una trayectoria reciente que desde una trayectoria prolongada. Para quienes han dedicado décadas a la docencia, el mérito puede estar asociado no solo con productividad reciente, sino también con permanencia, compromiso institucional, formación de generaciones, gestión académica, memoria organizacional y contribución sostenida a la vida universitaria.

La distribución por sexo muestra una composición prácticamente equilibrada entre mujeres y hombres. Este equilibrio favorece la lectura general de las dimensiones posteriores, ya que evita que las percepciones sobre evaluación y meritocracia queden dominadas por un solo grupo. Sin embargo, esta paridad descriptiva no debe confundirse con igualdad sustantiva. La equidad no se agota en la presencia numérica, sino que debe analizarse en relación con el acceso a cargos, reconocimiento, oportunidades de promoción, capacidad de decisión y valoración institucional. Por ello, las dimensiones posteriores deberán observar si la percepción de justicia meritocrática se sostiene de manera semejante entre mujeres y hombres, o si existen diferencias relacionadas con experiencias organizacionales más profundas.

El tipo de contratación también constituye una variable clave para interpretar los resultados del estudio. Aunque la muestra se concentra principalmente en docentes de tiempo completo planta o basificados, también incluye docentes de tiempo completo por contrato y de medio tiempo. Esta composición permite afirmar que el análisis se sitúa en el universo docente con mayor comparabilidad institucional, pero no completamente homogéneo. Aun dentro del grupo de tiempo completo y medio tiempo existen diferencias de estabilidad, expectativas de promoción, acceso a información, participación en estructuras colegiadas y percepción de seguridad laboral. Estas diferencias pueden influir en la forma en que el profesorado interpreta la evaluación, el reconocimiento y la equidad institucional.

La presencia de cargos administrativos introduce otro elemento interpretativo relevante. Aunque la mayoría de los docentes no reporta ocupar cargo administrativo, una quinta parte de la muestra sí lo hace. Esta diferencia es importante porque la posición organizacional puede modificar la manera en que se perciben los procesos institucionales. Quienes ocupan cargos administrativos pueden tener mayor acceso a información, mayor cercanía con decisiones internas y mayor comprensión de procedimientos de evaluación o promoción. En cambio, quienes no ocupan cargos pueden experimentar esos mismos procesos desde una posición más distante, lo que podría fortalecer percepciones de opacidad, desigualdad o insuficiente comunicación institucional.

Las tablas cruzadas muestran que el cargo administrativo no se distribuye de manera uniforme por edad ni por antigüedad. La mayor presencia relativa de cargos en docentes de más de 60 años y en quienes cuentan con más de 25 años de antigüedad sugiere una posible asociación entre trayectoria prolongada, experiencia institucional y responsabilidades de gestión. Esta asociación puede interpretarse positivamente como reconocimiento a la experiencia acumulada; sin embargo, también abre una pregunta institucional relevante: ¿los cargos administrativos responden a criterios explícitos, verificables y comunicados, o se perciben como resultado de confianza interna, permanencia histórica o cercanía organizacional? La respuesta a esta pregunta será fundamental para interpretar las dimensiones posteriores sobre transparencia, favoritismo y legitimidad del mérito.

El nivel en que se imparte clase confirma que la muestra expresa principalmente la perspectiva de docentes vinculados con la licenciatura/facultad. Este dato es importante porque la experiencia de enseñanza en licenciatura suele estar asociada con una operación académica cotidiana intensa: atención estudiantil, evaluación del aprendizaje, seguimiento de grupos, gestión de programas, coordinación con departamentos y adaptación constante a necesidades formativas. Por tanto, las percepciones posteriores sobre evaluación docente, retroalimentación, reconocimiento e incentivos deben leerse considerando que la mayoría de las respuestas proviene de profesores directamente vinculados con la dinámica académica de base de la Facultad.

La Dimensión 1 muestra que la planta docente encuestada combina paridad de sexo, edad madura, trayectorias institucionales prolongadas, predominio del tiempo completo, presencia diferenciada de cargos administrativos y concentración de la docencia en licenciatura. Esta configuración sociolaboral tiene implicaciones importantes para el estudio: las percepciones sobre meritocracia y evaluación estarán atravesadas por expectativas de reconocimiento acumuladas, experiencias previas con procesos institucionales, diferencias de posición organizacional y distintos grados de acceso a información y oportunidades.

La Dimensión 1 no debe entenderse como un apartado meramente descriptivo. Su función es ofrecer la base interpretativa para comprender las dimensiones siguientes. Cuando se analicen la

percepción del sistema de evaluación, la equidad en la promoción, el cambio de categoría, la inclusión del docente adulto mayor y la relación entre cargos administrativos, categorías e ingresos, será necesario recordar que las respuestas provienen de un profesorado con historia institucional, experiencia acumulada y posiciones laborales diferenciadas. En este sentido, la meritocracia universitaria en FACPYA-UANL no puede evaluarse únicamente desde criterios formales; debe interpretarse a partir de quiénes son los docentes, desde dónde responden y qué lugar ocupan dentro de la estructura académica.

La principal aportación de este capítulo consiste en mostrar que la justicia meritocrática depende del contexto sociolaboral en el que se aplica. Una evaluación puede estar normativamente diseñada, pero su legitimidad se construye en la experiencia concreta del profesorado. Si los docentes con trayectorias prolongadas, distintos tipos de contratación, diferentes niveles de responsabilidad administrativa y cargas docentes diversas no perciben claridad, equidad y reconocimiento, el mérito corre el riesgo de convertirse en una categoría formalmente declarada, pero institucionalmente discutida. Así, el Capítulo 4 establece el punto de partida empírico para comprender por qué la transparencia, la trazabilidad y el reconocimiento justo serán temas centrales en los capítulos posteriores.

CAPÍTULO 5

Dimensión 2: Percepción del Sistema de Evaluación

La Dimensión 2 analiza la percepción del profesorado respecto al sistema de evaluación institucional, la justicia de los criterios aplicados, la transparencia de los resultados, la retroalimentación recibida y la asignación de incentivos o reconocimientos. Esta dimensión es central para el estudio porque permite observar si el sistema de evaluación es interpretado como un mecanismo legítimo de mejora y reconocimiento o, por el contrario, como un proceso con áreas de opacidad, inconsistencia o insuficiente comunicación institucional.

Tabla 5. Ítems que integran la Dimensión 2: Percepción del Sistema de Evaluación

Ítem	Enunciado
7	Conozco los criterios con los que FACPYA evalúa el desempeño docente.
8	La evaluación laboral refleja de manera justa la calidad de mi trabajo académico.
9	Los criterios de evaluación se aplican de forma consistente entre departamentos y programas.
10	La meritocracia en FACPYA promueve la mejora continua.
11	La evaluación considera equilibradamente docencia, investigación y gestión.
12	Los resultados de la evaluación son transparentes y accesibles para el profesorado.
13	Recibo retroalimentación útil tras cada proceso de evaluación.
14	La frecuencia con que se realizan las evaluaciones y los reconocimientos al mérito laboral es adecuada.
15	Los incentivos o reconocimientos se asignan de acuerdo con méritos comprobables.

Fuente: Elaboración propia con base en el instrumento de encuesta aplicado.

En esta dimensión se incluyeron los ítems 7 al 15, evaluados mediante escala Likert de cinco puntos, donde **1 = totalmente en desacuerdo** y **5 = totalmente de acuerdo**. Para facilitar la interpretación, las respuestas se agruparon en tres bloques: desacuerdo, posición neutral y acuerdo.

Tabla 6. Distribución agrupada de respuestas de la Dimensión 2

Ítem	Desacuerdo %	Neutral %	Acuerdo %	Media	DE	Mediana
7	23.9	9.2	67.0	3.65	1.35	4
8	31.2	13.8	55.0	3.25	1.40	4
9	33.9	18.3	47.7	3.08	1.33	3
10	29.4	26.6	44.0	3.16	1.28	3
11	33.0	28.4	38.5	3.01	1.30	3
12	45.0	22.9	32.1	2.83	1.38	3
13	47.7	22.9	29.4	2.68	1.33	3
14	44.0	22.9	33.0	2.83	1.27	3
15	37.6	19.3	43.1	2.96	1.37	3

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: Desacuerdo agrupa “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”; acuerdo agrupa “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

Conocimiento de los criterios de evaluación docente

El ítem 7 presenta el resultado más favorable de toda la dimensión. El **67.0%** del profesorado afirma conocer los criterios con los que FACPYA evalúa el desempeño docente, mientras que solo **23.9%** expresa desacuerdo. La media de **3.65** y la mediana de **4** indican una tendencia positiva. Este hallazgo sugiere que, en términos generales, los criterios de evaluación no son completamente desconocidos para la mayoría del profesorado.

El dato no debe leerse como evidencia de plena comprensión o aceptación del sistema. Conocer los criterios no significa necesariamente considerarlos justos, consistentes, transparentes o equilibrados. De hecho, al comparar este ítem con los demás, aparece una diferencia importante: el conocimiento del sistema es más alto que la percepción de justicia, transparencia, retroalimentación e incentivos. Esto sugiere que el problema principal no parece estar en la existencia formal de criterios, sino en la forma en que dichos criterios son aplicados, comunicados, retroalimentados y traducidos en reconocimientos concretos.

Justicia percibida de la evaluación laboral

El ítem 8 muestra que **55.0%** de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la evaluación laboral refleja de manera justa la calidad de su trabajo académico. La media es de **3.25**, con mediana de **4**, lo que revela una percepción moderadamente favorable. No obstante, el **31.2%** expresa desacuerdo, lo cual no es menor: casi

uno de cada tres docentes no percibe que la evaluación refleje de manera justa su trabajo.

Este resultado abre un punto delicado para la discusión sobre meritocracia. Un sistema meritocrático necesita que sus integrantes crean que la evaluación capta de manera razonable la calidad real del trabajo. Cuando una proporción importante del profesorado duda de esa justicia, el sistema puede seguir operando formalmente, pero pierde legitimidad simbólica. La evaluación, entonces, puede ser vista menos como una herramienta de reconocimiento y más como un procedimiento administrativo parcialmente desconectado de la experiencia docente cotidiana.

Consistencia de los criterios entre departamentos y programas

El ítem 9 reporta **47.7%** de acuerdo, **18.3%** de respuestas neutrales y **33.9%** de desacuerdo. La media de **3.08** y la mediana de **3** indican una percepción intermedia. Este resultado sugiere que la consistencia en la aplicación de los criterios entre departamentos y programas no está plenamente consolidada en la percepción del profesorado.

La consistencia es un componente esencial de la justicia organizacional. Si los criterios existen, pero se percibe que no se aplican de manera uniforme, se abre espacio para interpretaciones de discrecionalidad, desigualdad o favoritismo. En este sentido, el dato no permite afirmar que exista inconsistencia real, pero sí muestra que una parte relevante del profesorado percibe o sospecha diferencias en la aplicación del sistema. Para una política académica orientada a la meritocracia

equilibrada, este hallazgo sugiere la necesidad de fortalecer procesos comparables, reglas claras y mecanismos de comunicación interdepartamental.

Meritocracia y mejora continua

El ítem 10 analiza si la meritocracia en FACPYA promueve la mejora continua. El **44.0%** manifiesta acuerdo, el **26.6%** se mantiene neutral y el **29.4%** expresa desacuerdo. La media de **3.16** muestra una percepción moderada, pero no contundentemente favorable.

Este resultado es especialmente importante porque toca el núcleo conceptual del estudio. Si la meritocracia institucional fuera percibida de manera ampliamente positiva, se esperaría un acuerdo más alto. Sin embargo, el patrón observado sugiere una percepción dividida: una parte del profesorado reconoce valor en la meritocracia como estímulo para mejorar, pero otra parte se mantiene neutral o crítica. Esto puede indicar que la meritocracia, como principio, es aceptada parcialmente, pero su implementación concreta todavía no genera plena confianza.

El hallazgo permite plantear una distinción necesaria: no todo rechazo o ambivalencia hacia la meritocracia implica oposición al mérito. En muchos casos, la crítica se dirige más bien a los mecanismos mediante los cuales el mérito se define, mide, compara y recompensa. La mejora continua requiere evaluación, pero también requiere credibilidad, retroalimentación útil y criterios percibidos como justos.

Equilibrio entre docencia, investigación y gestión

El ítem 11 presenta una de las zonas más ambiguas de la dimensión. Solo **38.5%** está de acuerdo con que la evaluación considera equilibradamente docencia, investigación y gestión; **33.0%** está en desacuerdo y **28.4%** adopta una postura neutral. La media de **3.01** y la mediana de **3** muestran una percepción prácticamente intermedia.

Este resultado es muy relevante para FACPYA porque la labor docente universitaria no se reduce a una sola función. El profesorado participa en docencia, investigación, tutoría, gestión académica, comités, formación de estudiantes, dirección de tesis y actividades de vinculación. Si la evaluación no se percibe como equilibrada, puede generarse la idea de que ciertas actividades pesan más que otras o que algunas contribuciones quedan invisibilizadas.

Aquí aparece uno de los dilemas más importantes de la evaluación universitaria: los indicadores más fáciles de medir no siempre son los que mejor representan el valor integral del trabajo académico. Una evaluación equilibrada debería reconocer la diversidad de funciones sin castigar a quienes contribuyen más intensamente en áreas menos visibles, como la docencia cotidiana, la tutoría, la gestión curricular o el acompañamiento académico.

Transparencia y accesibilidad de los resultados

El ítem 12 muestra un punto crítico. Solo **32.1%** percibe que los resultados de la evaluación son transparentes y accesibles para el

profesorado, mientras que **45.0%** manifiesta desacuerdo. La media de **2.83** evidencia una tendencia desfavorable.

Este hallazgo sugiere que la transparencia es una de las áreas más sensibles del sistema de evaluación. El profesorado puede conocer los criterios generales, pero no necesariamente percibir que los resultados sean comunicados de manera clara, accesible y verificable. Esta diferencia es importante: la transparencia no se limita a publicar o mencionar criterios; implica que los docentes puedan comprender cómo se aplicaron, cómo se interpretaron los resultados y cómo esos resultados inciden en decisiones institucionales.

Desde la perspectiva de la gobernanza académica, la transparencia es una condición mínima para que la evaluación sea considerada legítima. Si los resultados no se perciben como accesibles, el sistema puede generar incertidumbre, rumores, sospechas o desconfianza. La mejora institucional requiere no solo evaluar, sino explicar la evaluación.

Retroalimentación útil después de la evaluación

El ítem 13 presenta el resultado más bajo de la dimensión. Solo **29.4%** señala recibir retroalimentación útil tras cada proceso de evaluación, mientras que **47.7%** expresa desacuerdo. La media de **2.68** confirma que esta es la principal área de oportunidad identificada.

Este resultado es metodológicamente y organizacionalmente muy importante. Una evaluación sin retroalimentación pierde gran parte de su función formativa. Si el profesorado no recibe información útil

sobre sus fortalezas, áreas de mejora y criterios aplicados, la evaluación puede convertirse en un trámite de clasificación más que en una herramienta de desarrollo profesional.

La retroalimentación es el puente entre evaluación y mejora continua. Sin ese puente, la meritocracia puede quedar reducida a asignación de resultados o reconocimientos, pero no necesariamente a aprendizaje institucional. En este sentido, el ítem 13 ayuda a explicar por qué la percepción de la meritocracia como promotora de mejora continua no es más alta: para que la meritocracia impulse mejora, el profesorado necesita saber qué se evaluó, por qué se evaluó así y cómo puede mejorar.

Frecuencia de evaluaciones y reconocimientos

El ítem 14 también muestra una percepción desfavorable. El **33.0%** está de acuerdo con que la frecuencia de evaluaciones y reconocimientos al mérito laboral es adecuada, mientras que **44.0%** expresa desacuerdo. La media de **2.83** coincide con la del ítem de transparencia.

Este resultado sugiere que el problema no se ubica únicamente en los criterios, sino también en la temporalidad y oportunidad de los procesos. Una evaluación puede ser formalmente correcta, pero si se realiza con frecuencia inadecuada, si los reconocimientos se perciben tardíos o si los ciclos no son claros, la legitimidad del sistema se debilita. La frecuencia también incide en la motivación:

reconocimientos demasiado espaciados, poco visibles o desconectados del esfuerzo reciente pueden perder capacidad de incentivar.

La frecuencia adecuada no significa evaluar más por evaluar más. Significa establecer ciclos razonables, previsibles y útiles, en los que el docente pueda comprender qué se espera, cuándo se evalúa, cómo se reconocen los logros y qué consecuencias formativas o laborales tiene el proceso.

Incentivos y méritos comprobables

El ítem 15 muestra una percepción dividida. El **43.1%** está de acuerdo con que los incentivos o reconocimientos se asignan de acuerdo con méritos comprobables, mientras que **37.6%** está en desacuerdo y **19.3%** permanece neutral. La media de **2.96** indica una posición cercana al punto medio de la escala.

Este resultado es clave porque vincula directamente evaluación y meritocracia laboral. La expresión “méritos comprobables” implica que los reconocimientos deberían basarse en evidencias verificables, no en percepciones informales, cercanías personales o criterios poco transparentes. El hecho de que el acuerdo no llegue a la mitad de la muestra indica que existe una zona de duda institucional relevante.

La discusión no debe formularse en términos acusatorios. Lo adecuado es interpretar el hallazgo como una señal de necesidad de mayor trazabilidad. Cuando los incentivos se asignan, el profesorado necesita comprender qué evidencias fueron consideradas, qué ponderación

tuvieron y por qué ciertos resultados derivaron en reconocimientos. En ausencia de esa trazabilidad, incluso decisiones correctas pueden ser percibidas como opacas.

Tabla 7. Ordenamiento de los ítems de la Dimensión 2 según media y acuerdo percibido

Orden	Ítem	Tema evaluado	Media	Acuerdo %	Desacuerdo %
1	7	Conocimiento de criterios	3.65	67.0	23.9
2	8	Justicia de la evaluación	3.25	55.0	31.2
3	10	Meritocracia y mejora continua	3.16	44.0	29.4
4	9	Consistencia entre áreas	3.08	47.7	33.9
5	11	Equilibrio docencia-investigación-gestión	3.01	38.5	33.0
6	15	Incentivos por méritos comprobables	2.96	43.1	37.6
7	12	Transparencia y accesibilidad de resultados	2.83	32.1	45.0
8	14	Frecuencia de evaluaciones y reconocimientos	2.83	33.0	44.0
9	13	Retroalimentación útil	2.68	29.4	47.7

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

La Tabla 7 permite observar con claridad la estructura interna de la dimensión. Los mejores resultados se concentran en el conocimiento de los criterios y en la percepción de justicia del trabajo académico. En cambio, los valores más bajos se ubican en retroalimentación, transparencia, frecuencia de reconocimientos e incentivos. Este patrón sugiere una conclusión relevante: el sistema de evaluación parece ser

más visible en sus criterios generales que en sus mecanismos de comunicación, acompañamiento y reconocimiento.

Respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo”: ambivalencia, cautela institucional y posibles efectos de autocensura

Un aspecto relevante de la Dimensión 2 es la proporción de respuestas ubicadas en la categoría **“ni de acuerdo ni en desacuerdo”**. Aunque esta opción suele interpretarse como una posición neutral, en estudios de percepción institucional también puede reflejar ambivalencia, falta de información suficiente, distancia frente al tema evaluado o cautela al expresar una postura crítica. En el contexto de una investigación sobre evaluación, meritocracia y equidad laboral, esta categoría adquiere especial importancia porque puede funcionar como una zona intermedia entre la aceptación explícita y el desacuerdo abierto.

En los ítems de la Dimensión 2, las respuestas neutrales no son marginales. Los porcentajes más altos se observan en el ítem 11, referido al equilibrio entre docencia, investigación y gestión, con **28.4%** de respuestas neutrales; en el ítem 10, sobre si la meritocracia promueve la mejora continua, con **26.6%**; y en los ítems 12, 13 y 14, relacionados con transparencia, retroalimentación y frecuencia de evaluaciones o reconocimientos, con **22.9%** en cada caso. Estos valores indican que una parte significativa del profesorado no se posiciona claramente ni a favor ni en contra del sistema evaluativo.

Tabla 8. Respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en la Dimensión 2

Ítem	Tema evaluado	Neutral %	Interpretación preliminar
7	Conocimiento de criterios de evaluación	9.2	Baja neutralidad; el profesorado tiende a posicionarse.
8	Justicia de la evaluación laboral	13.8	Neutralidad moderada-baja; existe mayor definición de postura.
9	Consistencia entre departamentos y programas	18.3	Neutralidad intermedia; posible duda sobre aplicación uniforme.
10	Meritocracia y mejora continua	26.6	Neutralidad alta; posible ambivalencia frente al concepto de meritocracia.
11	Equilibrio entre docencia, investigación y gestión	28.4	Neutralidad más alta; posible incertidumbre sobre los criterios reales de ponderación.
12	Transparencia y accesibilidad de resultados	22.9	Neutralidad alta; posible desconocimiento o cautela ante la transparencia institucional.
13	Retroalimentación útil	22.9	Neutralidad alta; posible experiencia desigual con la retroalimentación.
14	Frecuencia de evaluaciones y reconocimientos	22.9	Neutralidad alta; posible duda sobre oportunidad y regularidad del sistema.
15	Incentivos por méritos comprobables	19.3	Neutralidad intermedia; posible reserva ante la asignación de reconocimientos.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: La categoría neutral corresponde a “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

La presencia de porcentajes neutrales relativamente altos en ciertos ítems sugiere que el profesorado no siempre cuenta con una

percepción suficientemente definida sobre el sistema de evaluación. Esto puede deberse a varias razones. Una primera posibilidad es la **falta de información clara** sobre los criterios, ponderaciones, resultados o consecuencias de la evaluación. En este caso, la neutralidad no expresaría indiferencia, sino incertidumbre. Una segunda posibilidad es la **experiencia desigual**: algunos docentes pueden haber recibido retroalimentación o reconocimiento, mientras otros no, lo cual dificulta emitir una postura general. Una tercera posibilidad es la **ambivalencia crítica**, es decir, reconocer que el sistema tiene aspectos positivos, pero también limitaciones que impiden responder con acuerdo pleno o desacuerdo abierto.

No obstante, en investigaciones sobre clima organizacional, evaluación laboral y relaciones jerárquicas, también debe considerarse una hipótesis sensible: la neutralidad puede estar asociada con **temor a responder de manera crítica por posibles represalias institucionales**. Esta hipótesis no debe formularse como acusación ni como conclusión definitiva, sino como una interpretación exploratoria. En contextos universitarios donde los procesos de evaluación pueden vincularse con promoción, reconocimiento, asignación de estímulos, cargos administrativos o estabilidad laboral, algunos docentes podrían optar por una respuesta neutral como estrategia de prudencia. En otras palabras, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” podría funcionar, en ciertos casos, como una forma de evitar una postura explícitamente crítica frente a temas institucionalmente sensibles.

Esta posibilidad adquiere mayor relevancia en los ítems que presentan neutralidad elevada y, al mismo tiempo, tratan aspectos delicados del sistema: equilibrio de criterios, transparencia de resultados, retroalimentación e incentivos. Por ejemplo, el **28.4%** de neutralidad en el ítem sobre equilibrio entre docencia, investigación y gestión puede interpretarse como falta de claridad sobre cómo se ponderan realmente esas funciones. Pero también podría reflejar cautela para cuestionar abiertamente el sistema. De manera similar, el **22.9%** de neutralidad en transparencia, retroalimentación y frecuencia de reconocimientos puede expresar desconocimiento, experiencias heterogéneas o reserva ante la posibilidad de emitir una crítica directa.

Desde el punto de vista metodológico, esta hipótesis obliga a interpretar los resultados con prudencia. Las respuestas neutrales no deben eliminarse ni tratarse como simples valores intermedios sin significado. Al contrario, deben considerarse como una categoría analítica relevante. En este estudio, la neutralidad puede estar revelando una zona de silencio institucional: docentes que no afirman estar satisfechos, pero que tampoco expresan desacuerdo abierto. Esta zona intermedia puede contener información importante sobre confianza, seguridad psicológica, percepción de transparencia y disposición a participar en procesos de evaluación institucional.

El impacto de esta interpretación en la investigación es significativo. Si una parte del profesorado evita posicionarse claramente por temor, cautela o falta de confianza, entonces los porcentajes de desacuerdo podrían estar subestimando el nivel real de inconformidad. Esto no

significa que todos los neutrales deban reclasificarse como críticos, lo cual sería metodológicamente incorrecto. Más bien, implica reconocer que la neutralidad puede esconder distintos significados: indiferencia, desconocimiento, ambivalencia, prudencia o autocensura. Por ello, los resultados deben leerse no solo desde la frecuencia del acuerdo y el desacuerdo, sino también desde la distribución de respuestas intermedias.

Para la investigación, esta categoría neutral tiene tres implicaciones principales. Primero, sugiere la necesidad de complementar los datos cuantitativos con evidencia cualitativa, como entrevistas, preguntas abiertas o grupos focales anónimos, que permitan explorar por qué ciertos docentes prefieren no posicionarse. Segundo, refuerza la importancia de garantizar anonimato, confidencialidad y consentimiento informado en estudios sobre evaluación laboral, especialmente cuando se abordan temas institucionalmente sensibles. Tercero, plantea la necesidad de analizar la neutralidad por subgrupos sociolaborales: edad, antigüedad, tipo de contratación, cargo administrativo y nivel en que imparte clases. Es posible que la neutralidad no tenga el mismo significado en un docente con cargo administrativo que en uno sin cargo, o en un docente de tiempo completo por contrato que en uno basificado.

En términos institucionales, una proporción elevada de respuestas neutrales puede ser interpretada como una señal de oportunidad. No necesariamente expresa rechazo, pero sí indica que el sistema de evaluación no está generando una lectura plenamente clara, segura o

compartida entre todos los docentes. Cuando el profesorado no se pronuncia con claridad sobre transparencia, retroalimentación o reconocimiento, la institución tiene la oportunidad de fortalecer canales de comunicación, explicar los criterios con mayor detalle, documentar la trazabilidad de las decisiones y generar espacios seguros para recibir observaciones sin temor a consecuencias negativas.

Las respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en la Dimensión 2 no deben entenderse como ausencia de opinión. En un contexto de evaluación docente y meritocracia laboral, la neutralidad puede expresar dudas, ambivalencia o cautela institucional. La hipótesis del temor a represalias debe tratarse con rigor y prudencia: no como una afirmación concluyente, sino como una posibilidad interpretativa que justifica profundizar el análisis. Precisamente por ello, esta categoría adquiere valor metodológico y político-institucional: muestra que la legitimidad del sistema de evaluación no depende solo de los criterios formales, sino también de la confianza que el profesorado siente para opinar sobre ellos con libertad.

Tabla 9. Nivel global de percepción del sistema de evaluación

Nivel de percepción	n	%
Percepción desfavorable/baja	31	28.4
Percepción intermedia	27	24.8
Percepción favorable/alta	51	46.8
Total	109	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: Clasificación elaborada a partir del promedio individual de los ítems 7–15.

En términos globales, la Dimensión 2 muestra una percepción moderadamente favorable, pero no plenamente consolidada. El **46.8%** de los docentes se ubica en una percepción favorable o alta del sistema de evaluación, mientras que **28.4%** se ubica en una percepción desfavorable o baja y **24.8%** en una posición intermedia. Esto indica que casi la mitad de la muestra reconoce elementos positivos, pero también que más de la mitad se distribuye entre posturas críticas o ambiguas.

Este resultado es importante porque evita una lectura polarizada. No se trata de afirmar que el sistema de evaluación sea rechazado por la mayoría, pero tampoco puede sostenerse que exista una aceptación robusta y generalizada. Lo que aparece es una percepción mixta: conocimiento relativamente alto de los criterios, valoración moderada de la justicia, pero debilidad en transparencia, retroalimentación y frecuencia de reconocimientos.

La consistencia interna de la Dimensión 2 es muy alta, con un alfa de Cronbach ($\alpha = .952$). Este resultado indica que los ítems 7 al 15 se comportan de manera coherente como una escala orientada a medir la percepción del sistema de evaluación. La media global de **3.05** confirma que, en conjunto, la dimensión se ubica en una zona intermedia: ni claramente desfavorable ni sólidamente positiva.

Desde el punto de vista interpretativo, esta combinación es muy útil. Una alta consistencia interna permite tratar la dimensión como una construcción empíricamente integrada; pero la media moderada indica que la percepción del sistema de evaluación tiene áreas de mejora. En otras palabras, los docentes parecen responder de manera coherente a los distintos componentes del sistema, y esa respuesta coherente apunta hacia una evaluación institucional percibida como parcialmente legítima, pero todavía insuficiente en comunicación, retroalimentación y transparencia (Tabla 10).

Tabla 10. Consistencia interna de la Dimensión 2

Indicador	Resultado
Número de ítems	9
Casos válidos	109
Alfa de Cronbach	0.952
Media global de la dimensión	3.05
Desviación estándar global	1.13
Mediana global	3.11

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Implicaciones para el sistema de evaluación institucional

Los resultados de la Dimensión 2 sugieren que FACPYA cuenta con una base institucional reconocible en materia de evaluación docente. La mayoría de los docentes afirma conocer los criterios y más de la mitad considera que la evaluación refleja de manera justa la calidad de

su trabajo académico. Estos elementos son positivos porque muestran que el sistema no es percibido como totalmente ajeno o desconocido.

Los hallazgos también revelan áreas críticas. La retroalimentación útil, la transparencia de resultados y la frecuencia de evaluaciones y reconocimientos aparecen como puntos débiles. Esto indica que el desafío institucional no consiste únicamente en tener criterios de evaluación, sino en hacer que el proceso sea comprensible, formativo y trazable para el profesorado. En términos de meritocracia laboral, la dimensión muestra un dilema importante. El mérito puede estar formalmente definido, pero su legitimidad depende de que los docentes perciban que se aplica de manera consistente, se comunica con claridad y se traduce en reconocimientos basados en evidencias comprobables. Si alguno de estos componentes falla, la meritocracia puede ser vista como una promesa institucional incompleta.

Implicaciones para las dimensiones posteriores

La Dimensión 2 será clave para interpretar las dimensiones siguientes, especialmente aquellas relacionadas con equidad, favoritismo, inclusión laboral del docente adulto mayor y reconocimiento institucional. Si los docentes perciben debilidades en transparencia, retroalimentación e incentivos, es probable que esas percepciones influyan en cómo valoran la justicia del sistema en general.

También será importante cruzar conceptualmente estos resultados con la Dimensión 1. Una planta docente con alta antigüedad, edad madura y trayectorias institucionales prolongadas puede tener expectativas más

desarrolladas sobre reconocimiento, claridad de criterios y justicia evaluativa. Por ello, los resultados de la Dimensión 2 no deben leerse de manera aislada, sino como parte de una experiencia sociolaboral más amplia.

Síntesis interpretativa del Capítulo 5

La Dimensión 2 muestra una percepción **moderadamente favorable, pero institucionalmente ambivalente**, del sistema de evaluación docente en FACPYA. Los resultados indican que el profesorado no desconoce por completo los criterios de evaluación; de hecho, el ítem con mayor valoración fue el conocimiento de dichos criterios. Sin embargo, esa familiaridad formal no se traduce necesariamente en una percepción robusta de justicia, transparencia, retroalimentación útil o reconocimiento plenamente basado en méritos comprobables. Esta diferencia es importante: el problema no parece residir solo en la existencia de criterios, sino en la manera en que estos son aplicados, comunicados, explicados y convertidos en decisiones institucionales.

En conjunto, la dimensión sugiere que el sistema de evaluación posee una base operativa reconocible, pero todavía enfrenta desafíos de legitimidad. Los docentes tienden a posicionarse de manera más favorable cuando se les pregunta si conocen los criterios o si la evaluación refleja en cierta medida la calidad de su trabajo académico. No obstante, las percepciones se vuelven más críticas cuando los ítems abordan aspectos más sensibles: consistencia entre departamentos, equilibrio entre docencia, investigación y gestión, transparencia de

resultados, retroalimentación posterior y asignación de incentivos. Esto revela una posible brecha entre el diseño formal del sistema y la experiencia vivida por el profesorado.

Un hallazgo especialmente relevante es la acentuada presencia de respuestas **“ni de acuerdo ni en desacuerdo”** en varios ítems estratégicos. Esta neutralidad no debe interpretarse simplemente como indiferencia. En un contexto institucional donde la evaluación puede relacionarse con reconocimientos, promociones, cargos, estímulos o estabilidad laboral, la respuesta neutral puede expresar distintas situaciones: falta de información, experiencia desigual, ambivalencia frente al sistema, prudencia discursiva o incluso temor a expresar desacuerdo por posibles repercusiones institucionales. Esta última hipótesis debe manejarse con cuidado, sin formular acusaciones directas, pero tampoco debe descartarse, porque en estudios de percepción laboral las respuestas neutrales pueden funcionar como una forma de autocensura o protección simbólica.

La Dimensión 2 no solo evalúa el sistema formal de evaluación, sino también el nivel de confianza que el profesorado tiene para opinar sobre él. Cuando una proporción relevante de docentes evita ubicarse claramente en acuerdo o desacuerdo, especialmente en temas como transparencia, retroalimentación, frecuencia de reconocimientos e incentivos, se abre una zona interpretativa importante. Esa zona puede estar señalando que parte del profesorado no cuenta con suficiente información, no ha tenido experiencias consistentes o no se siente completamente seguro para emitir una valoración crítica. Por ello, la

neutralidad se convierte en un dato sustantivo, no en un residuo estadístico. La dimensión también permite observar un dilema central de la meritocracia universitaria: el mérito puede estar formalmente declarado, pero su legitimidad depende de que los docentes perciban que los criterios son claros, consistentes, equilibrados y verificables. Si los resultados de evaluación no son suficientemente accesibles, si la retroalimentación no orienta la mejora y si los incentivos no se perciben claramente vinculados con evidencias comprobables, la meritocracia corre el riesgo de ser interpretada como un discurso institucional más que como una práctica organizacional justa.

En términos de impacto para la investigación, estos resultados obligan a leer las dimensiones posteriores con mayor cuidado. Las percepciones sobre equidad, favoritismo, inclusión del docente adulto mayor y reconocimiento institucional estarán probablemente influenciadas por esta valoración ambivalente del sistema de evaluación. Una planta docente con edad madura y trayectorias institucionales prolongadas puede aceptar la necesidad de ser evaluada, pero también exigir mayor transparencia, trazabilidad y retroalimentación. La evaluación, para ser legítima, no solo debe medir; también debe explicar, orientar y generar confianza.

La Dimensión 2 evidencia que el sistema de evaluación docente en FACPYA cuenta con cierto grado de reconocimiento institucional, pero aún no alcanza una aceptación plenamente consolidada. La combinación de conocimiento de criterios, percepción moderada de justicia, niveles críticos de transparencia y retroalimentación, y una

presencia significativa de respuestas neutrales sugiere la necesidad de fortalecer la comunicación institucional, los mecanismos de retroalimentación, la claridad en la asignación de incentivos y los espacios seguros para que el profesorado exprese sus percepciones sin temor. La legitimidad de la evaluación no dependerá únicamente de sus instrumentos, sino de la confianza que logre construir entre quienes son evaluados.

Análisis complementario de correlaciones internas (Pearson).

**Tabla 11. Correlación ítem-total corregida (Pearson)
(Dimensión 2: ítems 7–15)**

Ítem	r ítem-total corregida
7	.728
8	.816
9	.783
10	.807
11	.810
12	.767
13	.849
14	.861
15	.854

Fuente. Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT ($n = 109$).

Nota: r ítem-total corregida = correlación entre cada ítem y la suma del resto de ítems (sin incluir el ítem evaluado). La consistencia interna fue alta ($\alpha = .952$). La eliminación de cualquier ítem no incrementó el

alfa de forma sustantiva (variaciones marginales; $\Delta\alpha < .01$), por lo que se mantuvieron todos los reactivos.

Además del alfa de Cronbach ($\alpha = .952$), se estimaron correlaciones de Pearson para examinar la coherencia interna entre reactivos y su aporte al puntaje global. En conjunto, la dimensión mostró una correlación interítems promedio alta ($\bar{r} = .69$), con un rango de correlaciones entre pares de ítems de $r = .55$ a $r = .85$, lo que sugiere un constructo bien integrado. Como verificación adicional, la correlación entre mitades (ítems impares vs. pares) fue $r = .910$, con confiabilidad ajustada Spearman–Brown = .953, consistente con el alfa reportado. En la Tabla 11 se presentan las correlaciones ítem–total corregidas, que permiten identificar qué reactivos se alinean con mayor fuerza con el puntaje global de la Dimensión 2.

Interpretación. Todos los ítems presentan una asociación alta con el puntaje global ($\approx .73$ a $.86$). Los ítems 14–15–13 son los más “centrales” estadísticamente (mayor r ítem–total), lo que sugiere que la frecuencia de evaluaciones/reconocimientos, los incentivos por mérito y la retroalimentación están fuertemente imbricados en la percepción general del sistema. El ítem 7 (conocimiento de criterios) también aporta, pero aparece como el más “independiente” dentro del conjunto, lo cual es consistente con la idea de que conocer criterios no implica necesariamente percibir transparencia o retroalimentación suficiente.

CAPÍTULO 6

Dimensión 3. Equidad y Transparencia en Promoción y Cambio de Categoría

La Dimensión 3 analiza la percepción del profesorado sobre la equidad, claridad, transparencia y confiabilidad de los procesos de promoción y cambio de categoría en FACPYA-UANL. Esta dimensión es especialmente relevante porque conecta directamente la evaluación laboral con sus posibles consecuencias institucionales: ascenso, reconocimiento, cambio de categoría, revisión de resultados y acceso a oportunidades. Mientras la Dimensión 2 permitió examinar la percepción general del sistema de evaluación, la Dimensión 3 se concentra en un espacio más sensible: la forma en que los docentes perciben los mecanismos mediante los cuales el mérito se traduce —o no— en movilidad académica.

Los ítems 16 al 23 fueron evaluados mediante escala Likert de cinco puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo. Para facilitar la lectura, las respuestas se agruparon en tres bloques: desacuerdo, posición neutral y acuerdo. En el caso del ítem 20, por tratarse de una afirmación negativa sobre favoritismos, se presenta primero su resultado directo y posteriormente se recodifica para el análisis global de la dimensión.

Ítems que integran la Dimensión 3

Tabla 12. Ítems de la Dimensión 3: Equidad y Transparencia en Promoción y Cambio de Categoría

Ítem	Enunciado
16	Conozco los requisitos formales para solicitar una promoción o cambio de categoría.
17	El proceso de promoción se lleva a cabo con criterios claros y equitativos.
18	La experiencia y la antigüedad se valoran de forma adecuada en las promociones y cambio de categoría.
19	La productividad académica —artículos, congresos, posgrados— tiene un peso apropiado en evaluaciones, cambio de categoría y meritocracia.
20	Existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente.
21	Los mecanismos de apelación o revisión de resultados de evaluación laboral docente son accesibles y confiables.
22	Los tiempos de respuesta y comunicación en los procesos de promoción de los docentes son razonables.
23	Considero que las oportunidades de ascenso son las mismas para hombres y mujeres.

Fuente: Elaboración propia con base en el instrumento de encuesta aplicado.

Nota: El ítem 20 está formulado en sentido negativo y debe recodificarse para el análisis global de equidad y transparencia.

Distribución agrupada de respuestas de la Dimensión 3

Tabla 13. Distribución agrupada. Respuestas de la Dimensión 3

Ítem	Tema evaluado	Desacuerdo %	Neutral %	Acuerdo %	Media	DE	Mediana
16	Conocimiento de requisitos formales	56.9	8.3	34.9	2.60	1.41	2
17	Criterios claros y equitativos	57.8	19.3	22.9	2.52	1.24	2
18	Valoración de experiencia y antigüedad	49.5	22.9	27.5	2.69	1.23	3
19	Peso apropiado de productividad académica	42.2	18.3	39.4	2.97	1.29	3
20	Existencia de favoritismos	8.3	33.0	58.7	3.85	1.13	4
21	Apelación o revisión accesible y confiable	36.7	34.9	28.4	2.91	1.21	3
22	Tiempos de respuesta y comunicación razonables	47.7	25.7	26.6	2.66	1.21	3
23	Igualdad de oportunidades de ascenso por sexo	30.3	24.8	45.0	3.27	1.29	3

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: Desacuerdo agrupa “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”; acuerdo agrupa “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. El ítem 20 debe leerse en sentido inverso: mayor acuerdo indica mayor percepción de favoritismo.

La Tabla 13 muestra una dimensión más crítica que la anterior. A diferencia de la Dimensión 2, donde el conocimiento de criterios de evaluación era relativamente alto, aquí el conocimiento de requisitos formales para promoción o cambio de categoría presenta un resultado desfavorable: **56.9%** del profesorado está en desacuerdo con conocer dichos requisitos, mientras solo **34.9%** expresa acuerdo. Este hallazgo es importante porque la promoción académica no puede percibirse como equitativa si los requisitos formales no son ampliamente conocidos o comprendidos por quienes podrían solicitarla.

El ítem 17 presenta uno de los resultados más preocupantes: **57.8%** de desacuerdo con la afirmación de que el proceso de promoción se lleva a cabo con criterios claros y equitativos. Solo **22.9%** expresa acuerdo. Esta distribución sugiere una percepción institucional débil respecto a la claridad y equidad del proceso. No necesariamente prueba que el proceso sea injusto en términos objetivos, pero sí revela una percepción extendida de insuficiente claridad, lo cual afecta la legitimidad del sistema.

El ítem 18 muestra que **49.5%** del profesorado no percibe que la experiencia y la antigüedad se valoren de forma adecuada en las promociones y cambio de categoría. Este resultado dialoga directamente con la Dimensión 1, donde se observó una muestra con alta edad y trayectoria institucional. En una planta docente madura, la experiencia acumulada no es un dato periférico: constituye una fuente de identidad profesional y expectativa de reconocimiento. Cuando casi la mitad de los docentes considera que esa experiencia no se valora

adecuadamente, aparece un dilema institucional relevante para la meritocracia laboral.

El ítem 19 presenta un resultado más equilibrado: **39.4%** está de acuerdo con que la productividad académica tiene un peso apropiado, mientras **42.2%** está en desacuerdo. La media de **2.97** ubica este ítem cerca del punto medio. Esto indica que la productividad académica no es rechazada como criterio, pero tampoco se percibe como plenamente ponderada de manera justa. El problema, por tanto, no parece ser la inclusión de la productividad en sí misma, sino la duda sobre su peso relativo frente a otros elementos como docencia, antigüedad, gestión, tutoría o contribución institucional.

El ítem 20 requiere una lectura especial. El **58.7%** del profesorado está de acuerdo con que existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente, mientras solo **8.3%** está en desacuerdo. Este resultado no debe formularse como acusación directa, pero sí como una señal fuerte de percepción institucional. En términos académicos, lo adecuado es decir que existe una **alta percepción de favoritismo**, no que el favoritismo esté empíricamente demostrado. Esta distinción es crucial para mantener un tono riguroso, prudente y éticamente responsable.

Los ítems 21 y 22 también muestran zonas críticas. En el ítem 21, **34.9%** se ubica en “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, lo que revela incertidumbre sobre la accesibilidad y confiabilidad de los mecanismos de apelación o revisión. En el ítem 22, **47.7%** está en desacuerdo con

que los tiempos de respuesta y comunicación sean razonables. Ambos resultados sugieren que el problema de la promoción no se limita a criterios de acceso, sino también a la trazabilidad del proceso: comunicación, tiempos, revisión y confianza en mecanismos institucionales.

El ítem 23 presenta el resultado más favorable de la dimensión: **45.0%** está de acuerdo con que las oportunidades de ascenso son las mismas para hombres y mujeres, aunque **30.3%** está en desacuerdo y **24.8%** se mantiene neutral. Esto permite una lectura matizada: la percepción de equidad por sexo parece menos crítica que otros aspectos de la promoción, pero no está completamente consolidada. Una cuarta parte neutral y casi un tercio en desacuerdo indican que el tema requiere seguimiento, especialmente si se cruza con datos de cargo administrativo, antigüedad y trayectoria.

Ordenamiento interpretativo de los ítems

La Tabla 14 permite observar que la Dimensión 3 presenta un perfil marcadamente sensible. Los resultados menos favorables se concentran en los aspectos más estructurales del proceso: requisitos formales, claridad y equidad de criterios, valoración de experiencia y tiempos de respuesta. Esto sugiere que la promoción o cambio de categoría no se percibe simplemente como un procedimiento administrativo, sino como un espacio donde se juega la legitimidad de la meritocracia laboral.

Tabla 14. Ordenamiento de los ítems de la Dimensión 3 según media y acuerdo percibido

Orden	Ítem	Tema evaluado	Media	Acuerdo %	Desacuerdo %	Lectura interpretativa
1	23	Igualdad de oportunidades de ascenso por sexo	3.27	45.0	30.3	Percepción relativamente más favorable.
2	19	Peso apropiado de productividad académica	2.97	39.4	42.2	Percepción dividida.
3	21	Apelación o revisión accesible y confiable	2.91	28.4	36.7	Incertidumbre y confianza limitada.
4	18	Valoración de experiencia y antigüedad	2.69	27.5	49.5	Débil reconocimiento percibido de trayectoria.
5	22	Tiempos de respuesta y comunicación razonables	2.66	26.6	47.7	Problema de comunicación y oportunidad.
6	16	Conocimiento de requisitos formales	2.60	34.9	56.9	Bajo conocimiento percibido de requisitos.
7	17	Criterios claros y equitativos	2.52	22.9	57.8	Mayor debilidad en claridad y equidad.
Especial	20	Existencia de favoritismos	3.85	58.7	8.3	Alta percepción de favoritismo.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: El ítem 20 se presenta como caso especial porque está formulado en sentido negativo. Su media alta indica mayor percepción de favoritismos.

El ítem 23, sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, tiene la media más alta entre los ítems positivos. Sin embargo, tampoco alcanza un consenso amplio. Esta diferencia muestra que la percepción de equidad de género puede ser relativamente menos crítica que la percepción general de transparencia y justicia del sistema, pero sigue siendo un tema que debe observarse con cuidado.

El ítem 20 funciona como un indicador de alerta. Cuando casi seis de cada diez docentes expresan acuerdo con la existencia de favoritismos, la investigación debe tratar este resultado como una percepción institucional significativa. No se trata de probar culpabilidades individuales ni de señalar casos específicos, sino de reconocer que la confianza en el sistema de promoción aparece debilitada. Un sistema meritocrático puede tener reglas formales, pero si una proporción importante del profesorado percibe favoritismos, la legitimidad del sistema queda comprometida.

Análisis del ítem 20: percepción de favoritismos

El ítem 20 merece una discusión propia porque concentra uno de los hallazgos más delicados de la investigación. El **58.7%** del profesorado se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente. A esto se suma un **33.0%** que se ubica en una posición

neutral. Solo **8.3%** manifiesta desacuerdo. La distribución revela que la percepción crítica o cautelosa sobre favoritismos es muy amplia.

Tabla 15. Distribución específica del ítem 20: “Existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente”

Respuesta	n	%
Totalmente en desacuerdo	5	4.6
En desacuerdo	4	3.7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	33.0
De acuerdo	21	19.3
Totalmente de acuerdo	43	39.4
Total	109	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: El ítem 20 está formulado en sentido negativo. En las tablas descriptivas se presenta en su sentido original para mostrar la percepción directa de favoritismo; para el cálculo del índice global de equidad y transparencia fue recodificado en sentido inverso.

Este resultado debe redactarse con prudencia. La encuesta mide percepciones, no expedientes administrativos ni evidencias documentales de casos específicos. Por tanto, no puede afirmarse que existan favoritismos como hecho probado. Lo que sí puede afirmarse es que existe una **percepción mayoritaria de favoritismo** o, al menos, una baja proporción de docentes que rechaza dicha afirmación.

Esa diferencia conceptual protege el rigor de la investigación y evita un tono acusatorio.

La alta proporción de “totalmente de acuerdo” —**39.4%**— también es relevante. No se trata solo de una inclinación leve hacia el acuerdo, sino de una respuesta intensa en una parte considerable del profesorado. Esto sugiere que la percepción de favoritismo no es marginal ni ambigua para todos; para un grupo importante, parece constituir una convicción clara sobre la manera en que se viven los procesos de evaluación y promoción (**Tabla 15**).

La neutralidad del **33.0%** también debe ser analizada. En un tema institucionalmente sensible, la respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo” puede expresar desconocimiento, experiencia indirecta, prudencia, ambivalencia o incluso cautela para evitar una postura crítica explícita. No sería metodológicamente correcto clasificar automáticamente a los neutrales como inconformes, pero tampoco conviene ignorar que, en temas de posible favoritismo, la neutralidad puede funcionar como una forma de reserva discursiva (**Tabla 15**).

En términos de impacto para la investigación, el ítem 20 permite sostener que la equidad y transparencia en promoción constituyen un punto crítico del estudio. Este hallazgo debe dialogar con los ítems 16, 17, 21 y 22: bajo conocimiento de requisitos, percepción débil de criterios claros y equitativos, incertidumbre sobre mecanismos de apelación y desacuerdo con los tiempos de respuesta. En conjunto, estos resultados configuran una narrativa institucional coherente:

cuando los procesos no se perciben como suficientemente claros, comunicados y revisables, la percepción de favoritismo encuentra un terreno fértil (**Tabla 15**).

Respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Dimensión 3

La Tabla 16 muestra que las respuestas neutrales de la Dimensión 3 tienen un valor interpretativo importante. Los porcentajes más altos se concentran en el ítem 21, sobre mecanismos de apelación o revisión, con **34.9%**; en el ítem 20, sobre favoritismos, con **33.0%**; y en el ítem 22, sobre tiempos de respuesta y comunicación, con **25.7%**. Estos tres temas tienen algo en común: no se refieren solo al mérito individual, sino a la confianza en el procedimiento institucional.

En este contexto, la neutralidad puede tener varios significados. Puede expresar falta de información, especialmente en el caso de los mecanismos de apelación. También puede reflejar experiencia desigual: algunos docentes quizá nunca han solicitado revisión, promoción o cambio de categoría, por lo que prefieren no tomar postura. Pero, como se señaló en la Dimensión 2, también puede existir una hipótesis más sensible: la neutralidad podría reflejar cautela para responder sobre temas que involucran autoridad, promoción, evaluación o posibles consecuencias laborales.

El ítem 20 está formulado en sentido negativo. En las tablas descriptivas se presenta en su sentido original para mostrar la percepción directa de favoritismo; para el cálculo del índice global de equidad y transparencia fue recodificado en sentido inverso.

Tabla 16. Respuestas neutrales en la Dimensión 3

Ítem	Tema evaluado	Neutral %	Interpretación preliminar
16	Conocimiento de requisitos formales	8.3	Baja neutralidad; predominan posturas definidas.
17	Criterios claros y equitativos	19.3	Neutralidad moderada; posible duda sobre claridad del proceso.
18	Valoración de experiencia y antigüedad	22.9	Neutralidad relevante; posible ambivalencia sobre reconocimiento de trayectoria.
19	Peso apropiado de productividad académica	18.3	Percepción dividida sobre ponderación del mérito académico.
20	Existencia de favoritismos	33.0	Alta neutralidad en un tema sensible; posible cautela institucional.
21	Apelación o revisión accesible y confiable	34.9	Mayor neutralidad; probable desconocimiento o baja experiencia con mecanismos de revisión.
22	Tiempos de respuesta y comunicación	25.7	Neutralidad alta; posible experiencia desigual o incertidumbre.
23	Igualdad de oportunidades por sexo	24.8	Neutralidad alta; posible reserva o falta de información suficiente.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

La hipótesis del temor a represalias no debe tratarse como conclusión, sino como posibilidad interpretativa. En particular, en el ítem 20, donde la afirmación sobre favoritismos es delicada, el **33.0%** de neutralidad puede contener respuestas de docentes que no desean expresar acuerdo directo, aun si tienen dudas o experiencias críticas. Desde el punto de vista metodológico, esta posibilidad refuerza la necesidad de proteger el anonimato, evitar la identificación de personas o casos, y presentar los resultados como patrones agregados.

Para la investigación, las respuestas neutrales tienen un impacto claro: muestran zonas de incertidumbre institucional. Cuando una proporción importante del profesorado no se posiciona sobre apelaciones, favoritismos, tiempos de respuesta o igualdad de oportunidades, la institución enfrenta un reto de comunicación y confianza. Un sistema de promoción no solo debe ser justo; también debe ser comprendido como justo por quienes participan en él.

Nivel global de percepción de equidad y transparencia

Para construir un indicador global de la Dimensión 3, el ítem 20 fue recodificado en sentido inverso, de modo que todos los ítems apuntaran en la misma dirección interpretativa: mayor puntuación equivale a percepción más favorable de equidad y transparencia.

Tabla 17. Nivel global de percepción de equidad y transparencia

Nivel de percepción	n	%
Percepción desfavorable/baja	51	46.8
Percepción intermedia	33	30.3
Percepción favorable/alta	25	22.9
Total	109	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: Clasificación elaborada a partir del promedio individual de los ítems 16–23, con el ítem 20 recodificado en sentido inverso.

La Tabla 17 confirma que la percepción global de equidad y transparencia en promoción y cambio de categoría es débil. El **46.8%** de los docentes se ubica en una percepción desfavorable o baja, mientras que solo **22.9%** se ubica en una percepción favorable o alta. El **30.3%** restante permanece en una zona intermedia. Esta distribución muestra que la dimensión no se caracteriza por una aceptación amplia, sino por una combinación de inconformidad, ambivalencia y menor proporción de confianza. La proporción intermedia también es importante. Tres de cada diez docentes no se ubican claramente en una percepción positiva ni negativa. Esto puede reflejar falta de experiencia directa con procesos de promoción, información insuficiente, prudencia o percepciones mixtas. En conjunto, los resultados sugieren que el sistema de promoción necesita fortalecer no solo sus reglas, sino su legitimidad percibida.

Consistencia interna de la Dimensión 3

Tabla 18. Consistencia interna de la Dimensión 3

Indicador	Resultado
Número de ítems	8
Casos válidos	109
Alfa de Cronbach con ítem 20 recodificado	0.927
Media global de la dimensión	2.72
Desviación estándar global	1.02
Mediana global	2.75

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: El ítem 20 fue recodificado en sentido inverso para el cálculo de consistencia interna y media global.

La consistencia interna de la Dimensión 3 es alta, con un alfa de Cronbach ($\alpha = .927$) después de recodificar el ítem 20. Este resultado indica que los ítems se comportan de manera coherente como una escala de percepción sobre equidad y transparencia en los procesos de promoción y cambio de categoría. La media global de **2.72** se ubica por debajo del punto medio de la escala, lo que indica una percepción general más bien desfavorable.

Este hallazgo es metodológicamente importante. No se trata de una dimensión dispersa o inconsistente, sino de una escala internamente sólida que expresa una tendencia crítica. La recodificación del ítem 20 fortalece la interpretación porque permite integrar la percepción de favoritismo como indicador inverso de equidad. Dicho de forma simple: cuanto mayor es la percepción de favoritismo, menor es la percepción global de equidad y transparencia.

Implicaciones para la promoción y el cambio de categoría

Los resultados de la Dimensión 3 sugieren que la promoción y el cambio de categoría constituyen uno de los puntos más sensibles del sistema meritocrático en FACPYA. La baja percepción de conocimiento de requisitos, la percepción débil de criterios claros y equitativos, la alta percepción de favoritismos y las dudas sobre mecanismos de revisión configuran un escenario que requiere atención institucional.

Una primera implicación es la necesidad de fortalecer la comunicación formal de requisitos. Si más de la mitad del profesorado no percibe conocer los requisitos para promoción o cambio de categoría, el sistema puede parecer distante o accesible solo para quienes poseen información informal. La transparencia inicia con reglas claras, disponibles, comprensibles y comunicadas de manera recurrente.

Una segunda implicación se relaciona con la trazabilidad de las decisiones. Los docentes necesitan conocer no solo los requisitos, sino también cómo se aplican, quién evalúa, qué evidencias cuentan, cómo se ponderan y cómo se comunican los resultados. La trazabilidad reduce rumores, disminuye sospechas y fortalece la legitimidad de los procesos.

Una tercera implicación se vincula con los mecanismos de apelación. El alto porcentaje de respuestas neutrales en el ítem 21 sugiere que muchos docentes no conocen, no han usado o no confían plenamente en los mecanismos de revisión. Un sistema de promoción justo requiere espacios de revisión accesibles, confiables y libres de represalias.

Una cuarta implicación se relaciona con la experiencia y la antigüedad. La percepción de que estos elementos no se valoran adecuadamente puede generar malestar en una planta académica con trayectorias prolongadas. Esto no implica que la antigüedad deba sustituir al mérito, pero sí que debe reconocerse como parte de una trayectoria

institucional cuando se combina con docencia, gestión, tutoría, formación académica y contribución a la facultad.

Implicaciones para las dimensiones posteriores

La Dimensión 3 será especialmente importante para interpretar las dimensiones relacionadas con inclusión laboral del docente adulto mayor, percepción de favoritismo, confianza institucional y legitimidad de la meritocracia. Una percepción desfavorable sobre promoción y cambio de categoría puede influir directamente en cómo los docentes valoran la equidad general del sistema y el reconocimiento institucional de sus trayectorias.

También será necesario vincular esta dimensión con la Dimensión 1. En una muestra con alta antigüedad y edad madura, las expectativas sobre promoción y reconocimiento pueden ser particularmente relevantes. Si los docentes poseen trayectorias prolongadas y experiencia institucional acumulada, pero perciben poca claridad en los procesos de cambio de categoría, la meritocracia puede ser interpretada como un mecanismo incompleto o insuficientemente transparente.

La Dimensión 3 dialoga directamente con la Dimensión 2. Si el sistema de evaluación ya presentaba debilidades en retroalimentación, transparencia y asignación de incentivos, la percepción crítica sobre promoción y cambio de categoría puede entenderse como una consecuencia de esa misma estructura. La evaluación no es un proceso aislado; sus efectos se perciben con mayor fuerza cuando se vincula con oportunidades laborales concretas.

Síntesis interpretativa del Capítulo 6

La Dimensión 3 evidencia una percepción crítica sobre la equidad y transparencia en los procesos de promoción y cambio de categoría. Los resultados muestran bajo conocimiento percibido de requisitos formales, dudas importantes sobre criterios claros y equitativos, débil valoración de experiencia y antigüedad, y una alta percepción de favoritismos. Aunque la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres presenta una percepción relativamente más favorable, no alcanza un consenso suficiente para considerarse plenamente consolidada.

El hallazgo más sensible se concentra en el ítem 20: una mayoría del profesorado percibe favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente. Este resultado debe interpretarse con prudencia, como percepción agregada y no como comprobación de casos individuales. Sin embargo, su peso no puede minimizarse. Cuando la percepción de favoritismo es alta, la legitimidad de la meritocracia queda debilitada, aun cuando existan criterios formales.

La media global de la dimensión, junto con el alfa de Cronbach elevado, refuerza la lectura de que no se trata de respuestas aisladas, sino de una tendencia consistente. La promoción y el cambio de categoría aparecen como espacios donde el profesorado percibe insuficiencias de información, claridad, trazabilidad, tiempos de respuesta y confianza institucional. En consecuencia, esta dimensión plantea una recomendación central para FACPYA: fortalecer

mecanismos transparentes, verificables y comunicables de promoción académica, asegurando que el mérito no solo exista en el reglamento, sino que sea percibido como justo, accesible y libre de favoritismos por quienes integran la comunidad docente.

Análisis complementario de correlaciones internas (Pearson)

**Tabla 19. Correlación ítem–total corregida (Pearson)
(Dimensión 3: ítems 16–23)**

Ítem	r ítem–total corregida (Pearson)
16	.705
17	.864
18	.912
19	.810
20 (recodificado)	.413
21	.841
22	.795
23	.685

Fuente. Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT ($n = 109$).

Nota: r ítem–total corregida = correlación entre cada ítem y la suma del resto de ítems (sin incluir el ítem evaluado). El ítem 20 fue recodificado en sentido inverso ($20_rec = 6 - 20$) para que un puntaje mayor represente una percepción más favorable de equidad y transparencia, consistente con el cálculo del alfa de Cronbach de la dimensión.

En la Tabla 19 se presentan las correlaciones ítem–total corregidas, que permiten identificar qué reactivos se alinean con mayor fuerza con el puntaje global de la Dimensión 3.

En adición al alfa de Cronbach ($\alpha = .927$), calculado con el ítem 20 recodificado en sentido inverso para homogeneizar la dirección interpretativa, se estimaron correlaciones de Pearson para examinar la coherencia interna entre reactivos y su aporte al puntaje global de la Dimensión 3 (ítems 16–23). En conjunto, la dimensión mostró una correlación interítems promedio alta ($\bar{r} = .612$), con un rango de correlaciones entre pares de ítems de $r = .234$ a $r = .893$, lo que sugiere un constructo bien integrado, aunque con algunos reactivos que captan matices más específicos. Como verificación adicional, la correlación entre mitades (ítems pares 16–18–20_rec–22 vs. impares 17–19–21–23) fue $r = .856$, con confiabilidad ajustada Spearman–Brown = $.922$, consistente con el alfa reportado.

Interpretación. Todos los ítems presentan asociaciones positivas y, en general, altas con el puntaje global ($\approx .41$ a $.91$). Los ítems 18–17–21 muestran el mayor alineamiento estadístico con la dimensión, lo que sugiere que la valoración de experiencia/antigüedad, la claridad/equidad de criterios y la confianza en mecanismos de apelación son núcleos fuertes de la percepción global. El ítem 20 (favoritismo), aun recodificado, aparece como el más “independiente” ($r \approx .41$), lo cual es esperable por su naturaleza sensible y por capturar un matiz crítico específico dentro del juicio de equidad institucional.

CAPÍTULO 7

Dimensión 4. Inclusión laboral del docente adulto mayor

La Dimensión 4 analiza la percepción del profesorado sobre la inclusión laboral del docente adulto mayor en FACPYA-UANL. Esta dimensión resulta especialmente relevante porque vincula la evaluación, la meritocracia y la promoción académica con un problema de justicia organizacional: el reconocimiento de la experiencia acumulada, la permanencia laboral digna y la ausencia de discriminación por edad en los procesos institucionales.

Ítems que integran la Dimensión 4

Tabla 20. Ítems de la Dimensión 4: Inclusión laboral del docente adulto mayor

Ítem	Enunciado	Tipo de indicador
24	FACPYA reconoce la experiencia de los docentes adultos mayores como un valor institucional.	Diagnóstico
25	Existen condiciones adecuadas de meritocracia para que los profesores mayores de 60 años continúen laborando eficazmente.	Diagnóstico
26	Los procesos de evaluación y promoción se aplican sin discriminación por edad.	Diagnóstico
27	La Facultad debería implementar políticas específicas de apoyo y reconocimiento meritocrático para docentes adultos mayores.	Propositivo

Fuente: Elaboración propia con base en el instrumento de encuesta aplicado.

Nota: Los ítems 24, 25 y 26 evalúan percepción actual de inclusión. El ítem 27 expresa necesidad o apoyo a políticas institucionales específicas.

El instrumento incluyó cuatro ítems, del 24 al 27, mediante escala Likert de cinco puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo. Los ítems 24, 25 y 26 permiten valorar la percepción actual de inclusión, reconocimiento y no discriminación por edad. El ítem 27, por su parte, funciona como un indicador propositivo, ya que indaga si la Facultad debería implementar políticas específicas de apoyo y reconocimiento meritocrático para docentes adultos mayores. La encuesta declara la participación como anónima, voluntaria y confidencial, y señala que los resultados se utilizarán con fines académicos para fortalecer procesos institucionales.

Distribución agrupada de respuestas de la Dimensión 4

La Tabla 21 muestra una diferencia clara entre los tres ítems diagnósticos y el ítem propositivo. En los ítems 24, 25 y 26 no existe consenso pleno sobre el reconocimiento, las condiciones meritocráticas y la ausencia de discriminación por edad. Las medias se ubican alrededor del punto medio de la escala: **3.09**, **2.99** y **3.08**, respectivamente. Esto sugiere una percepción institucional dividida, sin rechazo absoluto, pero tampoco con una aceptación sólida.

Tabla 21. Distribución de respuestas de la Dimensión 4

Ítem	Tema evaluado	Desacuerdo %	Neutral %	Acuerdo %	Media	DE	Mediana
24	Reconocimiento de la experiencia del docente adulto mayor	37.6	22.0	40.4	3.09	1.40	3
25	Condiciones meritocráticas para continuar laborando eficazmente	33.0	36.7	30.3	2.99	1.26	3
26	Evaluación y promoción sin discriminación por edad	35.8	22.9	41.3	3.08	1.40	3
27	Necesidad de políticas específicas de apoyo y reconocimiento	1.8	11.0	87.2	4.32	0.78	4

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: Desacuerdo agrupa “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”; acuerdo agrupa “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

El ítem 27, en cambio, presenta un comportamiento muy distinto. El **87.2%** del profesorado está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la Facultad debería implementar políticas específicas de apoyo y reconocimiento meritocrático para docentes adultos mayores. La media de **4.32** muestra una posición claramente favorable hacia la creación de políticas institucionales en esta materia. Este resultado es

muy importante porque revela que, aunque las percepciones sobre inclusión actual son moderadas o divididas, existe una fuerte demanda de acción institucional.

Distribución detallada de respuestas

Tabla 22. Distribución de respuestas de la Dimensión 4

Ítem	Totalmente en desacuerdo n (%)	En desacuerdo n (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo n (%)	De acuerdo n (%)	Totalmente de acuerdo n (%)
24	18 (16.5)	23 (21.1)	24 (22.0)	19 (17.4)	25 (22.9)
25	16 (14.7)	20 (18.3)	40 (36.7)	15 (13.8)	18 (16.5)
26	20 (18.3)	19 (17.4)	25 (22.9)	22 (20.2)	23 (21.1)
27	1 (0.9)	1 (0.9)	12 (11.0)	43 (39.4)	52 (47.7)

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

La distribución detallada permite observar matices relevantes. En el ítem 24, el reconocimiento de la experiencia del docente adulto mayor aparece prácticamente dividido: **40.4%** está de acuerdo, pero **37.6%** se ubica en desacuerdo. Este resultado sugiere que el reconocimiento institucional de la experiencia existe para una parte del profesorado, pero no se percibe de manera uniforme.

El ítem 25 es el más ambiguo de la dimensión diagnóstica. La categoría más frecuente es **“ni de acuerdo ni en desacuerdo”**, con **40 docentes**, equivalentes al **36.7%**. Esta cifra puede reflejar incertidumbre, falta de información o experiencias desiguales sobre las

condiciones meritocráticas que permiten a los profesores mayores de 60 años continuar laborando eficazmente.

El ítem 26 también muestra una percepción dividida. Aunque **41.3%** considera que los procesos de evaluación y promoción se aplican sin discriminación por edad, **35.8%** no comparte esa percepción. Esta diferencia no permite afirmar que exista una percepción consolidada de neutralidad etaria en los procesos institucionales.

El ítem 27, por su parte, concentra el mayor acuerdo de toda la dimensión: **52 docentes (47.7%)** están totalmente de acuerdo y **43 docentes (39.4%)** están de acuerdo. Este patrón expresa una demanda institucional clara: el profesorado considera pertinente implementar políticas específicas para apoyar y reconocer meritocráticamente a los docentes adultos mayores.

Ordenamiento interpretativo de los ítems

El ordenamiento confirma que la dimensión tiene dos planos. El primero es diagnóstico: reconocimiento de experiencia, condiciones meritocráticas y ausencia de discriminación por edad. En ese plano, los resultados son moderados y divididos. El segundo plano es propositivo: la necesidad de políticas específicas. En ese punto, el consenso es mucho más fuerte.

Tabla 23. Ordenamiento de los ítems de la Dimensión 4 según media y acuerdo percibido

Orden	Ítem	Tema evaluado	Media	Acuerdo %	Desacuerdo %	Lectura interpretativa
1	27	Políticas específicas de apoyo y reconocimiento	4.32	87.2	1.8	Alto respaldo a una política institucional específica.
2	24	Reconocimiento de la experiencia	3.09	40.4	37.6	Percepción dividida, con ligera inclinación favorable.
3	26	Evaluación y promoción sin discriminación por edad	3.08	41.3	35.8	Percepción moderada, sin consenso pleno.
4	25	Condiciones meritocráticas para continuidad laboral eficaz	2.99	30.3	33.0	Mayor ambivalencia; alta neutralidad.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Nota: El ítem 27 no se interpreta como indicador diagnóstico de inclusión laboral actual, sino como indicador propositivo sobre la necesidad de políticas institucionales específicas.

Este resultado es metodológicamente valioso. Si el ítem 27 se leyera de manera aislada, podría parecer que la inclusión está plenamente consolidada. Pero, en realidad, el alto acuerdo no significa que los docentes perciban que ya existen condiciones suficientes; más bien indica que consideran necesario fortalecerlas mediante políticas

explícitas. Dicho de otra manera: el ítem 27 no mide satisfacción institucional, sino **demanda de reconocimiento estructurado**.

Respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Dimensión 4

Tabla 24. Respuestas neutrales en la Dimensión 4

Ítem	Tema evaluado	Neutral n	Neutral %	Interpretación preliminar
24	Reconocimiento de experiencia del docente adulto mayor	24	22.0	Neutralidad moderada; posible experiencia institucional desigual.
25	Condiciones meritocráticas para continuar laborando eficazmente	40	36.7	Neutralidad alta; posible incertidumbre o cautela sobre continuidad laboral.
26	Evaluación y promoción sin discriminación por edad	25	22.9	Neutralidad moderada; posible duda sobre aplicación real de criterios sin sesgo etario.
27	Políticas específicas de apoyo y reconocimiento	12	11.0	Baja neutralidad; existe postura clara a favor de políticas específicas.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

Las respuestas neutrales adquieren una importancia especial en esta dimensión. El caso más evidente es el ítem 25, donde **36.7%** de los docentes no se posiciona ni a favor ni en contra. Esta cifra no debe interpretarse simplemente como indiferencia. Puede expresar desconocimiento sobre las condiciones institucionales disponibles, falta de experiencia directa con situaciones de continuidad laboral después de los 60 años, ambivalencia frente al concepto de

meritocracia o cautela para opinar sobre un tema laboralmente sensible.

En el contexto de una investigación sobre evaluación, meritocracia y edad, la neutralidad puede funcionar como una zona de silencio institucional. No significa necesariamente desacuerdo, pero tampoco representa confianza plena. Cuando más de un tercio de la muestra evita definirse sobre las condiciones meritocráticas para docentes mayores de 60 años, se abre una pregunta relevante: ¿el profesorado no conoce esas condiciones, no las percibe como claras o prefiere no emitir una opinión crítica?

La comparación con el ítem 27 ayuda a responder parcialmente esa pregunta. Mientras el ítem 25 tiene alta neutralidad, el ítem 27 tiene una neutralidad baja y un acuerdo muy alto. Esto sugiere que el profesorado quizá no percibe con claridad las condiciones actuales de inclusión, pero sí expresa con claridad la necesidad de políticas específicas. Esa diferencia refuerza la idea de que la inclusión laboral del docente adulto mayor requiere mayor visibilidad, comunicación institucional y formalización.

Nivel global de percepción de inclusión laboral del docente adulto mayor

Tabla 25. Nivel global de percepción diagnóstica de inclusión laboral del docente adulto mayor

Nivel de percepción	n	%
Percepción desfavorable/baja	45	41.3
Percepción intermedia	21	19.3
Percepción favorable/alta	43	39.4
Total	109	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en el promedio individual de los ítems 24, 25 y 26.

Nota: Esta tabla utiliza únicamente los ítems diagnósticos de la dimensión.

La Tabla 25 confirma que la percepción diagnóstica de inclusión laboral del docente adulto mayor está dividida. El **41.3%** de los docentes se ubica en una percepción desfavorable o baja, mientras que el **39.4%** se ubica en una percepción favorable o alta. La diferencia entre ambos grupos es mínima. Esto indica que no existe una percepción institucional homogénea sobre la inclusión del docente adulto mayor.

Este resultado es especialmente relevante porque la muestra del estudio está compuesta por una planta académica con edad madura y trayectorias institucionales prolongadas. Por tanto, la inclusión del

docente adulto mayor no es un asunto marginal, sino una dimensión vinculada con la experiencia real de una parte importante del profesorado.

Consistencia interna de la Dimensión 4

Tabla 26. Consistencia interna de la Dimensión 4

Modelo de análisis	Ítems incluidos	Alfa de Cronbach	Media global	DE global	Mediana global	Interpretación
Modelo diagnóstico	24, 25 y 26	0.881	3.06	1.21	3.00	Alta consistencia; mide percepción actual de inclusión.
Modelo ampliado	24, 25, 26 y 27	0.759	3.37	0.94	3.25	Consistencia aceptable, pero el ítem 27 tiene naturaleza propositiva.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT (n = 109).

La Tabla 26 muestra que los ítems 24, 25 y 26 funcionan adecuadamente como escala diagnóstica de inclusión laboral del docente adulto mayor, con un alfa de Cronbach ($\alpha = .881$). Este valor indica alta consistencia interna y permite interpretar estos tres ítems como una medida coherente de percepción actual de reconocimiento, condiciones meritocráticas y no discriminación por edad.

Cuando se incorpora el ítem 27, el alfa disminuye ($\alpha = .759$), valor todavía aceptable, pero menor. Esta disminución es esperable porque

el ítem 27 no mide exactamente la misma experiencia que los ítems anteriores. Mientras los ítems 24, 25 y 26 preguntan por condiciones actuales, el ítem 27 pregunta por la conveniencia de implementar políticas futuras. Por ello, lo más prudente es usar los ítems 24–26 como escala diagnóstica principal y analizar el ítem 27 como indicador propositivo de demanda institucional.

Implicaciones para la inclusión laboral del docente adulto mayor

Los resultados de la Dimensión 4 sugieren que FACPYA enfrenta un desafío institucional importante: construir una meritocracia que reconozca la experiencia sin convertir la edad en privilegio automático, pero también sin permitir que la edad opere como criterio implícito de exclusión. La inclusión laboral del docente adulto mayor no debe entenderse como una concesión, sino como una forma de aprovechar capital académico, memoria institucional, experiencia docente, mentoría y conocimiento acumulado.

La primera implicación es la necesidad de visibilizar la experiencia como valor institucional. El ítem 24 muestra una percepción dividida: una parte del profesorado sí reconoce que la experiencia de los docentes adultos mayores es valorada, pero otra parte no lo percibe así. Esto sugiere que el reconocimiento puede existir de manera parcial, informal o desigual, pero no necesariamente como política institucional clara.

La segunda implicación se relaciona con la continuidad laboral después de los 60 años. El ítem 25 muestra el punto más ambiguo de la

dimensión. La alta neutralidad indica que no hay claridad suficiente sobre las condiciones meritocráticas que permiten a los docentes mayores seguir contribuyendo eficazmente. Este hallazgo es sensible porque la continuidad laboral no debe depender solamente de la permanencia formal en la institución, sino de condiciones reales para seguir participando, enseñando, investigando, asesorando, gestionando y formando nuevas generaciones.

La tercera implicación se vincula con la discriminación por edad. Aunque el ítem 26 presenta una ligera mayoría de acuerdo, el nivel de desacuerdo sigue siendo alto. Esto obliga a tratar el tema con prudencia: no puede afirmarse que exista discriminación sistemática por edad, pero sí puede sostenerse que la percepción de no discriminación no está plenamente consolidada. En términos institucionales, la ausencia de discriminación debe ser no solo normativa, sino también percibida, verificable y comunicada.

La cuarta implicación surge del ítem 27. El **87.2%** de acuerdo con la implementación de políticas específicas constituye uno de los resultados más fuertes de todo el estudio. Este hallazgo permite sostener que existe una demanda clara de políticas de apoyo y reconocimiento meritocrático para docentes adultos mayores. Tales políticas podrían incluir mecanismos de mentoría formal, reconocimiento de trayectorias, participación en comités académicos, tutoría avanzada, acompañamiento a docentes jóvenes, dirección de proyectos institucionales y criterios de evaluación sensibles a trayectorias prolongadas.

Relación con las dimensiones anteriores

La Dimensión 4 dialoga directamente con la Dimensión 1, porque el perfil sociolaboral de la muestra mostró una presencia importante de docentes con edad madura y alta antigüedad. En ese contexto, la inclusión laboral del docente adulto mayor no es un tema periférico, sino una condición necesaria para interpretar adecuadamente la meritocracia institucional.

También se relaciona con la Dimensión 2, donde se identificaron áreas de oportunidad en transparencia, retroalimentación, frecuencia de reconocimientos e incentivos. Si el sistema de evaluación no comunica claramente sus criterios o no retroalimenta de manera suficiente, los docentes adultos mayores pueden percibir que su experiencia acumulada no se traduce en reconocimiento institucional.

La Dimensión 4 se conecta con la Dimensión 3, especialmente con los hallazgos sobre promoción, cambio de categoría, favoritismos y mecanismos de revisión. La inclusión laboral del docente adulto mayor depende en buena medida de que los procesos de promoción y reconocimiento sean claros, verificables y libres de sesgos etarios. La edad no debe utilizarse para excluir, pero tampoco debe sustituir al mérito; el desafío institucional consiste en construir una meritocracia equilibrada, donde experiencia, desempeño, docencia, investigación, gestión y contribución histórica sean valorados de manera justa.

Síntesis interpretativa del Capítulo 7

La Dimensión 4 muestra una percepción dividida sobre la inclusión laboral del docente adulto mayor en FACPYA-UANL. Los ítems diagnósticos revelan que el reconocimiento de la experiencia, las condiciones meritocráticas para continuar laborando eficazmente y la ausencia de discriminación por edad no se perciben de manera plenamente consolidada. La media global diagnóstica de **3.06** y el alfa de Cronbach de **0.881** indican que la dimensión posee consistencia interna, pero se ubica en una zona interpretativa intermedia.

El hallazgo más sensible se encuentra en el ítem 25, donde el **36.7%** de los docentes responde “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Esta neutralidad puede reflejar falta de información, experiencias heterogéneas, prudencia o incertidumbre sobre las condiciones reales de continuidad laboral del profesorado mayor de 60 años. En este sentido, la neutralidad no debe ser tratada como ausencia de opinión, sino como una señal de que el tema requiere mayor claridad institucional.

El ítem 27 introduce una evidencia propositiva contundente: **87.2%** del profesorado considera que la Facultad debería implementar políticas específicas de apoyo y reconocimiento meritocrático para docentes adultos mayores. Este resultado no significa que la inclusión actual sea plenamente satisfactoria; al contrario, sugiere que existe una demanda clara de institucionalizar mecanismos de apoyo, reconocimiento y aprovechamiento de la experiencia acumulada.

La Dimensión 4 plantea que la inclusión laboral del docente adulto mayor debe convertirse en una línea explícita de política académica. No se trata de crear privilegios por edad, sino de reconocer trayectorias valiosas bajo criterios meritocráticos, transparentes y humanizados. Una meritocracia universitaria justa no debería medir únicamente productividad reciente, sino también docencia sostenida, mentoría, gestión, formación de estudiantes, memoria institucional y contribución histórica a la Facultad.

Análisis complementario de correlaciones internas (Pearson).

Complementando el alfa de Cronbach del **modelo diagnóstico** (ítems 24–26; $\alpha = .881$), se estimaron correlaciones de Pearson para examinar la coherencia interna entre reactivos y su aporte al puntaje global de la Dimensión 4. En conjunto, el bloque diagnóstico mostró una correlación interítems promedio alta ($\bar{r} = .716$), con un rango de correlaciones entre pares de ítems de $r = .659$ a $r = .828$, lo que sugiere un constructo bien integrado en torno a reconocimiento, condiciones meritocráticas y no discriminación por edad. Como verificación adicional, se estimó una partición interna (por tratarse de 3 ítems, se comparó el promedio de 24 y 26 vs. el ítem 25): la correlación entre mitades fue $r = .818$, con confiabilidad ajustada Spearman–Brown = **.900**, consistente con la consistencia interna reportada. En la Tabla 27 se presentan las correlaciones ítem–total corregidas, que permiten identificar qué reactivos se alinean con mayor fuerza con el puntaje global diagnóstico.

**Tabla 27. Correlación ítem–total corregida (Pearson)
(Dimensión 4 diagnóstica: ítems 24–26)**

Ítem	r ítem–total corregida (Pearson)
24	.811
25	.818
26	.691

Fuente. Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes TC y MT ($n = 109$).

Nota: r ítem–total corregida = correlación entre cada ítem y la suma del resto de ítems (sin incluir el ítem evaluado). El modelo diagnóstico corresponde a los ítems 24–26 (percepción actual de inclusión).

Interpretación. Los tres reactivos presentan asociaciones altas con el puntaje global diagnóstico ($\approx .69$ a $.82$). En términos sustantivos, esto respalda que “reconocimiento de experiencia”, “condiciones meritocráticas para continuar laborando” y “no discriminación por edad” se comportan como un mismo núcleo perceptual dentro de la dimensión.

Nota sobre el ítem 27 (Pearson).

Dado que el ítem 27 tiene un carácter propositivo (indaga la conveniencia de implementar políticas específicas) y no describe directamente una condición “actual” de inclusión, el análisis de correlaciones internas (Pearson) se reporta principalmente para el

bloque diagnóstico (ítems 24–26). El ítem 27 se presenta de forma descriptiva como indicador de *demanda institucional* (porcentaje de acuerdo) y, cuando resulte pertinente, puede explorarse su relación con el puntaje diagnóstico como evidencia complementaria de coherencia entre la percepción del estado actual y la orientación hacia políticas de mejora.

CAPÍTULO 8

Dimensión 5. Asociación entre categorías docentes, cargos administrativos e ingresos

La Dimensión 5 analiza la relación entre **categoría docente, tipo de contratación, presencia de cargo administrativo e ingreso neto mensual** en FACPYA-UANL. A diferencia de las dimensiones anteriores, basadas en percepciones docentes obtenidas mediante encuesta, esta dimensión utiliza información documental derivada de la nómina institucional. Para mantener comparabilidad con la encuesta, el análisis interpretativo se concentra principalmente en docentes de tiempo completo (TC) y medio tiempo (MT), con y sin cargo administrativo. El propósito es observar si la estructura de categorías y cargos administrativos produce diferencias relevantes en la distribución salarial y en la posición organizacional del profesorado.

En sentido estadístico estricto, la relación entre categoría docente y cargo administrativo corresponde a una asociación entre variables categóricas, más que a una correlación lineal. Por ello, se utiliza el término “asociación” en sentido analítico, con el fin de identificar si existe correspondencia entre categoría académica, acceso a cargos administrativos y diferencias de ingreso neto mensual. Las tablas resumidas muestran una población institucional de **490 empleados**, de los cuales **419 son docentes** y **71 no docentes**; dentro del universo docente se distinguen categorías de asignatura, asociado y titular, así como docentes con y sin cargo administrativo.

Distribución general de empleados según tipo de trabajador

Tabla 28. Distribución general de empleados según tipo de trabajador

Tipo de trabajador	Total de empleados	% sobre el total	Ingreso neto promedio mensual
Docente asignatura	181	36.94	9,104.06
Docente TC	153	31.22	25,768.47
No docente	71	14.49	12,540.49
Docente MT	42	8.57	13,597.38
Docente TC + administrativo	32	6.53	33,770.59
Docente asignatura + administrativo	8	1.63	16,550.15
Docente MT + administrativo	3	0.61	33,313.69
Total	490	100.00	17,071.18

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional.

La Tabla 28 permite observar que la estructura laboral de FACPYA-UANL es heterogénea. El grupo más numeroso corresponde a **docentes de asignatura**, con **181 empleados**, equivalentes al **36.94%** del total institucional. Le siguen los docentes de tiempo completo (TC) sin cargo administrativo, con **153 casos (31.22%)**, y el personal **no docente**, con **71 empleados (14.49%)**. En cambio, los grupos docentes con cargo administrativo representan proporciones menores: **32 docentes TC + administrativos**, **8 docentes de asignatura + administrativos** y **3 docentes MT + administrativos**.

Este primer acercamiento muestra que el cargo administrativo es una condición minoritaria dentro de la estructura laboral, pero con un efecto salarial relevante. Por ejemplo, docentes de tiempo completo (TC) sin cargo administrativo registran un ingreso neto promedio mensual de **25,768.47**, mientras que los docentes TC + administrativos registran **33,770.59**. Esta diferencia sugiere que el cargo administrativo no solo implica responsabilidad organizacional, sino también una posición salarial diferenciada.

Desde la perspectiva de la meritocracia laboral, este dato abre una pregunta fundamental: ¿el acceso a cargos administrativos responde a criterios claros, verificables y percibidos como legítimos? La pregunta es importante porque el cargo administrativo puede operar como mecanismo de reconocimiento, pero también como fuente de estratificación interna cuando se combina con categoría académica, antigüedad, confianza institucional o acceso a redes de decisión.

Distribución de todos los docentes según categoría académica

La Tabla 29 muestra que la categoría más numerosa entre los docentes es **asignatura**, con **189 docentes (45.11%)**, seguida por **asociado**, con **183 docentes (43.68%)**. En contraste, la categoría **titular** está integrada por **47 docentes**, equivalentes al **11.22%** del universo docente. Aunque minoritaria, la categoría titular registra el ingreso neto promedio mensual más alto: **36,917.94**.

Tabla 29. Distribución de todos los docentes según categoría académica

Categoría docente	Nº de docentes	% sobre docentes	Ingreso neto promedio mensual
Titular	47	11.22	36,917.94
Asociado	183	43.68	21,634.55
Asignatura	189	45.11	9,419.24
Total	419	100.00	17,838.91

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional.

Este resultado revela una estructura jerárquica clara: la categoría titular concentra menor número de docentes, pero mayor ingreso promedio. La categoría asociado representa el grupo intermedio, tanto en número como en ingreso, mientras que la categoría asignatura agrupa al mayor volumen docente, pero con el ingreso promedio más bajo. En términos de meritocracia, esta distribución puede interpretarse como una estructura escalonada de reconocimiento académico; sin embargo, su legitimidad depende de que los procesos de promoción, cambio de categoría y asignación de responsabilidades sean transparentes.

La diferencia salarial entre categorías también es sustantiva. El ingreso promedio mensual de titulares (**36,917.94**) es aproximadamente **1.71 veces** el de asociados (**21,634.55**) y casi **3.92 veces** el de docentes de asignatura (**9,419.24**). Por ello, la categoría académica no solo representa estatus institucional, sino también una diferencia material significativa.

Presencia de cargos administrativos según categoría docente

Tabla 30. Relación entre categoría docente y presencia de cargo administrativo

Categoría docente	Total docentes	Con cargo administrativo n (%)	Sin cargo administrativo n (%)
Titular	47	11 (23.4)	36 (76.6)
Asociado	183	24 (13.1)	159 (86.9)
Asignatura	189	8 (4.2)	181 (95.8)
Total	419	43 (10.3)	376 (89.7)

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional.

La Tabla 30 evidencia una asociación entre categoría docente y presencia de cargo administrativo. Entre los docentes titulares, **23.4%** cuenta con cargo administrativo; entre los asociados, la proporción disminuye a **13.1%**; y entre los docentes de asignatura, baja a **4.2%**. El patrón sugiere que la probabilidad de ocupar un cargo administrativo aumenta conforme se asciende en la jerarquía académica.

Esta asociación puede tener una explicación institucional razonable. Los cargos administrativos suelen requerir experiencia, conocimiento de procesos, disponibilidad, reconocimiento interno y capacidad de gestión. Por ello, no resulta extraño que estén más presentes entre titulares y asociados que entre docentes de asignatura. Sin embargo, desde una lectura crítica, también debe considerarse que la acumulación de categoría académica y cargo administrativo puede

producir una concentración de reconocimiento, ingreso y poder organizacional.

Este resultado dialoga directamente con la Dimensión 3, donde se identificó una percepción crítica sobre promoción, cambio de categoría y favoritismos. La existencia de una asociación entre categoría y cargo no prueba favoritismo, pero sí muestra que el acceso a cargos administrativos debe ser cuidadosamente documentado y comunicado. En una institución que aspira a fortalecer la meritocracia, las posiciones con impacto salarial y organizacional deben estar acompañadas de criterios visibles y verificables.

Docentes TC y MT según categoría académica y cargo administrativo

Dado que la encuesta se aplicó a docentes TC y MT, las comparaciones más directas con las dimensiones perceptuales se realizan sobre el universo TC+MT de nómina ($N = 230$), excluyendo asignatura para reducir heterogeneidad contractual.

La Tabla 31 permite concentrar el análisis en el universo más comparable con las encuestas aplicadas: docentes de tiempo completo y medio tiempo. Dentro de este grupo, **195 docentes** no tienen cargo administrativo y **35 docentes** sí lo tienen. Entre quienes no tienen cargo, los titulares representan **18.46%**; en cambio, entre quienes sí tienen cargo administrativo, los titulares representan **31.43%**.

Tabla 31. Docentes TC y MT según categoría académica y cargo administrativo

Grupo	Categoría docente	N° de docentes	% dentro del grupo	Ingreso neto promedio mensual
TC + MT sin cargo administrativo	Titular	36	18.46	34,750.08
TC + MT sin cargo administrativo	Asociado	159	81.54	20,519.89
Total TC + MT sin cargo administrativo		195	100.00	23,147.00
TC + MT con cargo administrativo	Titular	11	31.43	44,012.73
TC + MT con cargo administrativo	Asociado	24	68.57	29,019.16
Total TC + MT con cargo administrativo		35	100.00	33,731.43

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional.

Nota: Los datos provienen de nómina institucional y los resultados son agregados, sin identificación individual.

La diferencia es significativa desde el punto de vista interpretativo. Los titulares tienen mayor presencia relativa dentro del grupo con cargo administrativo. Esto refuerza la idea de que categoría académica y cargo administrativo no se distribuyen de forma completamente independiente. La categoría titular parece asociarse con mayor probabilidad de ocupar responsabilidades administrativas.

También se observa una brecha salarial relevante. El ingreso neto promedio mensual de los docentes TC + MT sin cargo administrativo es **23,147.00**, mientras que el de los docentes TC + MT con cargo administrativo asciende a **33,731.43**. La diferencia absoluta es de **10,584.43**, equivalente a un incremento aproximado de **45.7%**. Este dato confirma que el cargo administrativo opera como un factor importante de diferenciación dentro del grupo docente de mayor estabilidad institucional.

Docentes de tiempo completo según categoría y cargo administrativo

Tabla 32. Docentes de tiempo completo según categoría académica y cargo administrativo

Grupo	Categoría docente	Nº de docentes	% dentro del grupo	Ingreso neto promedio mensual
TC sin cargo administrativo	Titular	36	23.53	34,750.08
TC sin cargo administrativo	Asociado	117	76.47	23,004.90
Total TC sin cargo administrativo		153	100.00	25,768.47
TC con cargo administrativo	Titular	11	34.38	44,012.73
TC con cargo administrativo	Asociado	21	65.63	28,405.66
Total TC con cargo administrativo		32	100.00	33,770.59

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional.

La Tabla 32 confirma el mismo patrón dentro del profesorado de tiempo completo. Entre los docentes TC sin cargo administrativo, los titulares representan **23.53%**; entre los docentes TC con cargo administrativo, los titulares representan **34.38%**. Esto indica que, dentro del tiempo completo, la presencia de cargo administrativo también se asocia con mayor proporción de docentes titulares.

La brecha de ingreso promedio mensual también es importante. Los docentes TC sin cargo administrativo registran **25,768.47**, mientras que los docentes TC con cargo administrativo alcanzan **33,770.59**. La diferencia absoluta es de **8,002.12**, equivalente a un incremento aproximado de **31.1%**.

Este hallazgo no debe interpretarse automáticamente como inequidad, porque los cargos administrativos pueden implicar responsabilidades adicionales. Sin embargo, sí confirma que el cargo administrativo tiene un peso material dentro de la estructura salarial. Por tanto, la transparencia en la asignación, permanencia y evaluación de cargos se vuelve un componente necesario de la legitimidad meritocrática.

Docentes de medio tiempo (MT) y asignatura con cargo administrativo

La Tabla 33 muestra que la presencia de cargos administrativos en docentes de medio tiempo (MT) y asignatura es reducida. Entre los docentes de medio tiempo (MT), solo **3 de 45** tienen cargo administrativo, equivalentes a **6.7%**. Entre los docentes de asignatura, **8 de 189** tienen cargo administrativo, equivalentes a **4.2%**.

Tabla 33. Docentes MT y de asignatura según presencia de cargo administrativo

Tipo docente	Sin cargo administrativo n	Con cargo administrativo n	Total	% con cargo administrativo	Ingreso promedio sin cargo	Ingreso promedio con cargo
Medio tiempo	42	3	45	6.7	13,597.38	33,313.69
Asignatura	181	8	189	4.2	9,104.06	16,550.15

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional.

Aunque son pocos casos, el efecto salarial es importante. En medio tiempo, el ingreso promedio mensual aumenta de **13,597.38** sin cargo administrativo a **33,313.69** con cargo. En asignatura, el ingreso promedio mensual aumenta de **9,104.06** a **16,550.15**. Esto indica que el cargo administrativo puede modificar sustancialmente la posición salarial incluso en categorías normalmente menos remuneradas.

Estos datos deben interpretarse con cautela por el tamaño pequeño de los grupos con cargo, especialmente en medio tiempo, donde solo hay tres casos. Aun así, su valor analítico es alto: muestran que los cargos administrativos no son solo una función adicional, sino también un mecanismo de diferenciación económica dentro de la estructura institucional.

Cargo administrativo y acceso al cambio de categoría: una variable asociada a las promociones académicas

Un aspecto central de la Dimensión 5 consiste en analizar si la ocupación de cargos administrativos se relaciona con una mayor presencia relativa en categorías académicas superiores. En particular, interesa observar si los docentes con cargo administrativo aparecen proporcionalmente más concentrados en la categoría **Titular**, ya que esta categoría representa una categoría docente superior dentro de la estructura docente analizada. Esta lectura permite aproximarse, de manera indirecta, a una pregunta relevante para el estudio: si ocupar un cargo administrativo puede estar asociado con mejores condiciones de visibilidad institucional, reconocimiento organizacional o acceso al cambio de categoría.

Conviene precisar desde el inicio que los datos disponibles no permiten afirmar causalidad. La información documental muestra la categoría actual de los docentes y la presencia o ausencia de cargo administrativo, pero no contiene la secuencia temporal entre nombramiento administrativo y promoción, ni fechas de cambio de categoría, dictámenes o expedientes individuales. Por tanto, no puede sostenerse que el cargo administrativo cause la promoción académica. Lo que sí puede analizarse es una **asociación estructural** entre ocupar un cargo administrativo y estar ubicado en una categoría académica superior.

La Tabla 34 muestra que la proporción de docentes **Titulares** es mayor entre quienes ocupan cargos administrativos. Mientras **18.46%** de los

docentes TC + MT sin cargo administrativo se ubica en la categoría Titular, esta proporción aumenta a **31.43%** entre quienes sí tienen cargo administrativo. Dicho de otra manera, los docentes con cargo administrativo presentan una mayor presencia relativa en la categoría académica superior. Las tablas resumidas también muestran que, dentro del universo TC + MT, existen **195 docentes sin cargo administrativo** y **35 docentes con cargo administrativo**, con una distribución total de **47 Titulares** y **183 Asociados**.

Tabla 34. Cargo administrativo y categoría académica en docentes TC + MT

Grupo docente TC + MT	Total docentes	Titulares n	Titulares %	Asociados n	Asociados %
Sin cargo administrativo	195	36	18.46	159	81.54
Con cargo administrativo	35	11	31.43	24	68.57
Total	230	47	20.43	183	79.57

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional

Nota: El análisis considera únicamente docentes de tiempo completo y medio tiempo. Se excluye al profesorado de asignatura para reducir heterogeneidad contractual y fortalecer la comparabilidad interna.

La diferencia entre ambos grupos es de **12.97 puntos porcentuales**. Además, la proporción de Titulares entre docentes con cargo

administrativo es aproximadamente **1.70 veces** la proporción observada entre docentes sin cargo administrativo. Este dato no prueba que el cargo administrativo produzca el cambio de categoría, pero sí permite sostener que existe una relación descriptiva relevante entre cargo administrativo y mayor presencia en la categoría Titular.

La interpretación debe ser matizada. En términos absolutos, la mayoría de docentes TC + MT con cargo administrativo pertenece a la categoría **Asociado: 24 de 35 docentes**, equivalentes al **68.57%**. En cambio, los Titulares con cargo son **11 de 35**, equivalentes al **31.43%**. Esto significa que los cargos administrativos no están reservados exclusivamente a docentes Titulares. Sin embargo, en términos proporcionales, los Titulares tienen mayor presencia relativa en cargos administrativos que los Asociados. Esta doble lectura es importante: los Asociados predominan por volumen, pero los Titulares presentan una mayor probabilidad interna de estar vinculados a cargos administrativos.

Desde una lectura institucional favorable, este patrón podría explicarse porque los cargos administrativos suelen requerir trayectoria, experiencia, conocimiento de los procesos internos y legitimidad académica. Bajo esa perspectiva, la mayor presencia relativa de Titulares entre quienes ocupan cargos administrativos podría reflejar una lógica de reconocimiento acumulado. Es decir, la institución podría estar asignando responsabilidades administrativas a docentes con mayor experiencia y categoría consolidada.

Desde una lectura crítica de la meritocracia laboral, también es posible plantear una hipótesis alternativa: el cargo administrativo puede otorgar mayor visibilidad institucional, acceso a información, cercanía con procesos de decisión y acumulación de méritos organizacionales. Estos factores podrían favorecer mejores condiciones para solicitar, justificar o alcanzar promociones académicas o cambios de categoría. Esta hipótesis no puede comprobarse con los datos transversales disponibles, pero sí queda justificada como una línea interpretativa relevante.

Este hallazgo dialoga directamente con la Dimensión 3, donde se observó una percepción crítica sobre la claridad, equidad y transparencia de los procesos de promoción y cambio de categoría. Si los docentes con cargo administrativo presentan mayor presencia relativa en la categoría Titular, y si además los cargos administrativos se asocian con mayores ingresos promedio, entonces la asignación de dichos cargos adquiere importancia estratégica dentro del análisis meritocrático. No se trata de afirmar que exista favoritismo, sino de reconocer que las posiciones administrativas pueden operar como espacios de visibilidad y reconocimiento que deben ser transparentes.

En consecuencia, el cargo administrativo debe analizarse como una **variable asociada a las promociones académicas**, no como una causa comprobada de promoción. Su relevancia está en que puede funcionar como indicador de mayor integración institucional, mayor trayectoria reconocida o mayor cercanía con los mecanismos de decisión. Precisamente por ello, los criterios de asignación,

permanencia, evaluación y renovación de cargos administrativos deben ser claros, documentados y conocidos por la comunidad docente.

Existe una asociación descriptiva importante: los docentes TC + MT con cargo administrativo tienen una mayor proporción de Titulares que los docentes sin cargo. Esta relación no demuestra causalidad, pero sí fortalece la hipótesis de que el cargo administrativo puede estar vinculado con trayectorias de mayor reconocimiento institucional y con mejores condiciones relativas para acceder al cambio de categoría. En una política meritocrática equilibrada, esta asociación exige transparencia reforzada, porque toda posición que combine ingreso, visibilidad y posibilidad de promoción debe poder explicarse mediante criterios verificables y equitativos.

Brechas de ingreso asociadas al cargo administrativo

La Tabla 35 sintetiza uno de los hallazgos centrales de esta dimensión: en todos los grupos docentes, la presencia de cargo administrativo se asocia con un ingreso promedio mensual superior. La diferencia más amplia en términos relativos aparece entre los docentes de medio tiempo (MT), donde el ingreso promedio con cargo administrativo es **145.0%** mayor que el ingreso promedio sin cargo. No obstante, este dato debe leerse con prudencia porque el grupo con cargo administrativo está integrado únicamente por **3 casos**.

Tabla 35. Diferencias de ingreso promedio mensual según cargo administrativo

Grupo docente	Ingreso promedio sin cargo	Ingreso promedio con cargo	Diferencia absoluta	Diferencia porcentual
Todos los docentes	16,386.97	30,534.91	14,147.94	86.3
TC + MT	23,147.00	33,731.43	10,584.43	45.7
Tiempo completo	25,768.47	33,770.59	8,002.12	31.1
Medio tiempo	13,597.38	33,313.69	19,716.31	145.0
Asignatura	9,104.06	16,550.15	7,446.09	81.8

Fuente: Elaboración propia con base en datos de nómina institucional.

Nota: Las brechas de medio tiempo y asignatura deben interpretarse con cautela debido al bajo número de casos con cargo administrativo.

En el grupo TC + MT, que constituye el universo comparable del estudio, la diferencia es de **45.7%**. En tiempo completo, la brecha alcanza **31.1%**. Esto confirma que el cargo administrativo tiene un efecto salarial importante incluso dentro de grupos relativamente homogéneos.

La implicación institucional es clara: si los cargos administrativos producen diferencias económicas importantes, su asignación debe ser transparente y justificable. La discusión no debe plantearse como cuestionamiento personal a quienes ocupan cargos, sino como análisis

estructural de cómo la institución distribuye responsabilidades, reconocimiento y remuneración.

Análisis de brechas de ingresos

Tabla 36. Brechas de ingreso asociadas al cargo administrativo: comparación contra (a) promedio sin cargo del grupo comparable y (b) promedio total TC+MT

Grupo	N	Promedio con cargo (MXN)	Brecha 1: vs <i>sin cargo</i> del grupo comparable (Δ\$; Δ%)	Brecha 2: vs <i>promedio total TC+MT</i> (Δ\$; Δ%)
Docente TC + administrativo	32	33,770.59	+8,002.12; +31.1%	+9,012.91; +36.4%
Docente MT + administrativo	3	33,313.69	+19,716.31; +145.0%	+8,556.01; +34.6%
Docente TC+MT + administrativo	35	33,731.43	+10,584.43; +45.7%	+8,973.75; +36.2%
Titular (TC+MT) + administrativo	11	44,012.73	+9,262.64; +26.7%	+19,255.05; +77.8%
Grupo con mayor ingreso (Outlier)	—	74,744.73	+55,061.80; +279.7% †	+49,987.05; +201.9%

Nota: † En el renglón “Grupo con mayor ingreso (Outlier)”, la referencia “sin cargo” corresponde a una referencia compuesta basada en los promedios sin cargo de TC y MT (ref = 19,682.93). El tamaño del subgrupo se omite deliberadamente para minimizar el riesgo de identificación indirecta. Los datos provienen de nómina institucional y los resultados son agregados, sin identificación individual.

La Tabla 36 se diseñó para mostrar dos lecturas simultáneas de desigualdad salarial asociada al cargo administrativo, dentro del universo comparable con la encuesta (docentes TC+MT; N = 230). La Brecha 1 utiliza como referencia el promedio del subgrupo sin cargo administrativo del mismo grupo comparable (TC sin cargo = 25,768.47; MT sin cargo = 13,597.38; TC+MT sin cargo = 23,147.00; titular sin cargo = 34,750.08), mientras que la Brecha 2 utiliza como referencia el promedio total TC+MT = 24,757.68.

Con ambas brechas, la Tabla 36 permite ver algo clave: el cargo administrativo aparece como **factor consistente de diferenciación salarial** (siempre “hacia arriba”), pero la magnitud varía según el tipo de docente y la combinación con categoría.

Lectura interpretativa de las brechas.

El resultado más sólido para la narrativa del estudio es TC+MT (universo comparable). En promedio, el grupo **con cargo** (33,731.43) supera al grupo **sin cargo** (23,147.00) en **+10,584.43 pesos mensuales (+45.7%)**. Esta brecha no permite inferir favoritismo como hecho probado, pero sí muestra por qué el cargo administrativo tiene un peso simbólico y material: es una posición que combina responsabilidad con ventaja económica y, por tanto, requiere criterios claros y comunicables para sostener legitimidad.

En tiempo completo (TC), la brecha es **moderada pero estable**: 33,770.59 con cargo vs 25,768.47 sin cargo (**+31.1%**). Esta lectura es útil porque TC suele representar el segmento con mayor integración

institucional; por ello, una brecha persistente asociada al cargo tiende a interpretarse como parte de la configuración efectiva del reconocimiento, no como una anomalía aislada.

En medio tiempo (MT) aparece la brecha relativa más grande: 33,313.69 con cargo vs 13,597.38 sin cargo (**+145.0%**). Sin embargo, aquí el análisis debe ser más fino: el subgrupo con cargo es **muy pequeño (N = 3)**, por lo que el promedio es sensible a pocos casos; el hallazgo se interpreta mejor como **señal estructural** (el cargo “reconfigura” el ingreso en MT) más que como patrón generalizable sin matices.

Titulares con cargo muestran el efecto acumulativo “categoría + cargo”: 44,012.73 con cargo vs 34,750.08 sin cargo (**+26.7%**). Además, cuando se contrasta contra el promedio total TC+MT (24,757.68), la distancia se vuelve mucho mayor, lo cual hace visible la estratificación en la cúspide del sistema.

El renglón **“Grupo con mayor ingreso (Outlier)”** cumple una función distinta: mostrar que, además de brechas entre grupos (promedios), existe un **extremo superior** que puede separarse muy ampliamente del patrón de referencia. En términos institucionales, esto refuerza una idea diplomática pero firme: cuando el sistema combina brechas amplias con trazabilidad percibida como insuficiente, el riesgo no es solo económico; es de legitimidad.

Nota metodológica sobre las brechas.

Fuente y universo: los promedios provienen de la nómina institucional resumida y se reportan para el universo objetivo **TC+MT** (**N = 230**), que es el más comparable con la encuesta ($n = 109$).

Definición de brechas:

Brecha 1 = Promedio (con cargo) – Promedio (sin cargo del grupo comparable).

Brecha 2 = Promedio (con cargo) – Promedio (total TC+MT = 24,757.68).

Cautela por tamaños pequeños: cuando el subgrupo con cargo tiene **N bajo** (especialmente MT con cargo, $N = 3$), el promedio puede variar mucho si cambia un caso. Por eso, esos renglones deben leerse como **indicadores de sensibilidad estructural**, no como estimaciones “robustas” en sentido inferencial.

No causalidad y no personalización: las brechas son **descriptivas** y no permiten afirmar que el cargo “cause” promoción, mérito o ingreso; describen asociaciones agregadas entre cargo e ingreso dentro de la estructura laboral. Este capítulo mantiene el criterio ético de no identificar personas y de evitar atribuciones individuales.

Outlier agregado: el “Grupo con mayor ingreso (Outlier)” se construye como subgrupo extremo (agregado) para ilustrar la cola

superior sin personalizar; su interpretación se limita a mostrar la magnitud posible de desviación respecto a promedios de referencia.

Se adopta un enfoque de brechas (diferenciales) porque permite interpretar la estratificación salarial de manera directa y comparable entre grupos; el término ‘outlier’ se reserva únicamente para referir el extremo superior agregado, sin implicar irregularidad.

Relación con las dimensiones anteriores

Los resultados de la Dimensión 5 deben interpretarse en diálogo con las dimensiones previas del estudio, ya que la relación entre **categoría docente, cargo administrativo e ingreso neto mensual** no aparece aislada. Por el contrario, se conecta con el perfil sociolaboral de la muestra, con la percepción del sistema de evaluación, con la equidad en promoción y cambio de categoría, y con la inclusión laboral del docente adulto mayor. Esta articulación es importante porque permite pasar de una lectura puramente descriptiva de la nómina a una comprensión más amplia de la meritocracia laboral en FACPYA-UANL.

En relación con la **Dimensión 1**, el análisis documental de la nómina confirma la importancia de considerar el cargo administrativo como una variable estructural. En la muestra de encuesta, el **20.2%** de los docentes TC y MT reportó ocupar un cargo administrativo; en la nómina institucional, dentro del universo TC + MT, **35 de 230 docentes** tienen cargo administrativo, equivalentes al **15.2%**. Esta diferencia sugiere una ligera sobrerrepresentación de docentes con

cargo administrativo en la muestra encuestada, lo cual no invalida los resultados, pero sí exige prudencia interpretativa. Si los docentes con cargo tienen mayor cercanía con procesos de evaluación, decisiones internas o información institucional, sus percepciones pueden diferir de las de quienes no ocupan cargos. En ese sentido, la Dimensión 5 ayuda a comprender mejor desde qué posiciones organizacionales se producen algunas respuestas de las dimensiones anteriores.

La relación con la **Dimensión 2** también es directa. En dicha dimensión se observó una percepción moderadamente favorable, pero ambivalente, del sistema de evaluación, especialmente en aspectos como transparencia, retroalimentación, frecuencia de reconocimientos e incentivos. La Dimensión 5 muestra que los cargos administrativos se asocian con diferencias salariales relevantes: por ejemplo, los docentes TC + MT sin cargo administrativo presentan un ingreso neto promedio mensual de **23,147.00**, mientras que los docentes TC + MT con cargo administrativo alcanzan **33,731.43**. Esta brecha de **10,584.43** pesos mensuales, equivalente a un incremento aproximado de **45.7%**, vuelve más sensible la discusión sobre evaluación e incentivos. Cuando las responsabilidades administrativas implican efectos materiales importantes, la comunidad docente necesita comprender con claridad cómo se asignan, evalúan y reconocen esos cargos.

La conexión con la **Dimensión 3** es quizá la más fuerte. Esa dimensión abordó la equidad y transparencia en promoción y cambio de categoría, incluyendo la percepción de favoritismos, el conocimiento de requisitos, la claridad de criterios y los mecanismos de revisión. La

Dimensión 5 aporta evidencia documental que contextualiza esas percepciones: los docentes con cargo administrativo presentan una mayor presencia relativa en la categoría **Titular** que quienes no tienen cargo. En el universo TC + MT, **31.43%** de quienes tienen cargo administrativo son titulares, frente a **18.46%** de quienes no tienen cargo. Esta asociación no demuestra causalidad ni permite afirmar que el cargo administrativo produzca la promoción; sin embargo, sí muestra que cargo y categoría superior aparecen relacionados dentro de la estructura institucional. Por ello, la percepción de equidad en promociones no puede analizarse sin considerar el peso organizacional de los cargos administrativos.

La Dimensión 5 también dialoga con la **Dimensión 4**, dedicada a la inclusión laboral del docente adulto mayor. En esa dimensión se identificó una percepción dividida sobre el reconocimiento de la experiencia, las condiciones meritocráticas para continuar laborando eficazmente y la ausencia de discriminación por edad. La relación es relevante porque los cargos administrativos pueden operar, en ciertos casos, como formas de reconocimiento de trayectoria, experiencia y capital institucional acumulado. Sin embargo, para que ese reconocimiento sea percibido como meritocrático y no como discrecional, los criterios de asignación deben ser transparentes. El análisis de outliers estructurales refuerza esta necesidad, pues muestra que ciertas combinaciones de categoría, contratación y cargo administrativo producen ingresos promedio significativamente superiores al patrón general. Esto no prueba inequidad, pero sí exige mayor claridad institucional.

La Dimensión 5 funciona como una dimensión de contraste y triangulación. Las primeras cuatro dimensiones recogen percepciones docentes; esta quinta dimensión introduce evidencia documental sobre la estructura laboral y salarial. Su aporte consiste en mostrar que las percepciones sobre evaluación, promoción, favoritismo, inclusión y reconocimiento no surgen en el vacío, sino dentro de una organización donde la categoría académica y el cargo administrativo tienen efectos visibles sobre ingreso, estatus y posición institucional. Esta triangulación fortalece el estudio porque permite vincular la experiencia subjetiva del profesorado con patrones objetivos de distribución laboral.

La principal implicación de esta relación entre dimensiones es que la meritocracia institucional debe analizarse como un sistema compuesto por varias capas. La primera capa es la **categoría académica**; la segunda, el **tipo de contratación**; la tercera, la **presencia o ausencia de cargo administrativo**; y la cuarta, la **percepción de justicia, transparencia y reconocimiento**. Cuando estas capas se combinan, producen experiencias diferenciadas dentro de la misma Facultad. Por ello, una política de mejora no debería limitarse a revisar instrumentos de evaluación docente, sino también a examinar cómo se asignan los cargos administrativos, cómo se comunican sus criterios, cómo se relacionan con los cambios de categoría y cómo impactan en la percepción general de equidad.

La Dimensión 5 aporta una lectura estructural que complementa las dimensiones perceptuales. La evidencia de nómina muestra que el

cargo administrativo está asociado con mayores ingresos promedio, mayor presencia relativa en categorías superiores y posibles outliers estructurales. Las dimensiones anteriores muestran, a su vez, que existen percepciones ambivalentes o críticas sobre transparencia, promoción, favoritismo e inclusión. Leídas en conjunto, ambas líneas de evidencia sugieren que el fortalecimiento de la meritocracia en FACPYA-UANL requiere transparentar no solo los criterios de evaluación y promoción, sino también los criterios de asignación, permanencia y reconocimiento de los cargos administrativos. Esa articulación permitiría que las diferencias laborales existentes sean comprendidas no como privilegios opacos, sino como resultados verificables de responsabilidades, trayectoria y mérito institucional.

Implicaciones para la meritocracia laboral en FACPYA-UANL

Los resultados de la Dimensión 5 muestran que la meritocracia laboral en FACPYA-UANL no puede analizarse únicamente a partir de criterios formales de evaluación, promoción o cambio de categoría. La evidencia documental indica que la estructura real de reconocimiento se construye mediante la interacción entre **categoría docente, tipo de contratación, cargo administrativo e ingreso neto mensual**. Esto significa que el mérito institucional no opera en una sola vía, sino en varias capas que se superponen y que producen diferencias materiales y simbólicas dentro del profesorado.

Una importante implicación es que los cargos administrativos deben ser reconocidos como una variable central dentro del sistema

meritocrático. No se trata solamente de funciones adicionales de gestión, sino de posiciones que pueden modificar el ingreso, la visibilidad institucional, el acceso a información y la cercanía con los procesos de decisión. En el análisis documental se observa que los docentes TC + MT con cargo administrativo presentan un ingreso promedio mensual superior al de quienes no tienen cargo, lo que confirma que la administración académica tiene un efecto relevante en la estructura de reconocimiento laboral.

Otra implicación se relaciona con la transparencia. Si los cargos administrativos están asociados con mayores ingresos y con una mayor presencia relativa en la categoría Titular, entonces sus criterios de asignación, permanencia, evaluación y renovación deben ser explícitos. La transparencia no debe entenderse como una sospecha hacia quienes ocupan cargos, sino como una condición de legitimidad institucional. Cuando una función administrativa produce efectos salariales y simbólicos importantes, la comunidad docente necesita comprender por qué se asigna, qué responsabilidades implica, cuánto dura, cómo se evalúa y bajo qué criterios puede renovarse o concluir.

Otro aspecto se vincula con la promoción y el cambio de categoría. El análisis muestra que los docentes con cargo administrativo tienen una mayor proporción relativa de Titulares que quienes no tienen cargo. Este resultado no permite afirmar que el cargo administrativo cause promociones, pero sí sugiere una asociación que debe ser observada con cuidado. En una meritocracia equilibrada, la ocupación de cargos puede ser legítimamente valorada como evidencia de contribución

institucional, siempre que no sustituya otros méritos académicos ni genere ventajas informales para el acceso a cambios de categoría.

Una implicación que destaca se refiere a los outliers estructurales. Los grupos atípicos identificados muestran que ciertas combinaciones de categoría, contratación y cargo administrativo producen ingresos promedio superiores al patrón esperado. Estas diferencias pueden ser justificables si responden a responsabilidades adicionales, trayectoria o carga institucional. Sin embargo, mientras mayor sea la distancia respecto del promedio, mayor debe ser la capacidad de la institución para explicar la diferencia mediante criterios verificables. La meritocracia no exige igualdad absoluta de ingresos; exige que las diferencias tengan una justificación clara y comunicable.

Un aspecto resaltante tiene que ver con la confianza organizacional. Las dimensiones anteriores mostraron percepciones sensibles sobre evaluación, transparencia, favoritismo, promoción e inclusión del docente adulto mayor. La Dimensión 5 aporta evidencia estructural que ayuda a entender por qué esas percepciones pueden emerger. Cuando existen cargos con impacto económico importante, categorías con ingresos diferenciados y outliers salariales por grupo, la confianza institucional depende de que los procesos no solo sean correctos, sino también comprensibles para el profesorado.

En consecuencia, una política de meritocracia laboral para FACPYA-UANL debería integrar al menos cuatro criterios: primero, claridad en los requisitos de promoción y cambio de categoría; segundo,

trazabilidad en la asignación de cargos administrativos; tercero, evaluación periódica de las responsabilidades administrativas; y cuarto, comunicación institucional de los criterios mediante canales formales, accesibles y verificables. Esta integración permitiría reducir percepciones de opacidad y fortalecer la legitimidad del sistema.

La Dimensión 5 sugiere que la meritocracia laboral debe ser entendida como un sistema de **reconocimiento integral**, no como una simple jerarquía de categorías. Una institución puede reconocer docencia, investigación, gestión, tutoría, trayectoria y contribución organizacional, pero debe hacerlo bajo reglas consistentes. El reto no es eliminar las diferencias entre docentes, sino asegurar que esas diferencias sean percibidas como resultado de responsabilidades reales, méritos comprobables y procesos transparentes.

Síntesis interpretativa del Capítulo 8

La Dimensión 5 evidencia que la categoría docente, el tipo de contratación y la presencia de cargos administrativos están estrechamente vinculados con la estructura de ingresos y reconocimiento laboral en FACPYA-UANL. Los docentes Titulares presentan ingresos promedio superiores y una mayor proporción relativa de cargos administrativos; a su vez, los docentes con cargo administrativo registran ingresos promedio más altos que sus pares sin cargo. Esta relación no debe interpretarse como causalidad automática, pero sí como una asociación estructural relevante para comprender la meritocracia institucional.

El hallazgo más importante es que el cargo administrativo funciona como una variable de diferenciación laboral. Su presencia se asocia con mayores ingresos, mayor visibilidad organizacional y mayor cercanía con procesos institucionales. En los docentes TC + MT, esta relación es especialmente relevante porque constituye el grupo más comparable con la muestra de encuesta. Allí se observa que quienes ocupan cargos administrativos tienen mayor presencia relativa en la categoría Titular y un ingreso promedio mensual superior al de quienes no ocupan cargos.

La dimensión también muestra que las diferencias salariales no se explican únicamente por la categoría académica formal. Los outliers estructurales revelan que ciertas combinaciones —por ejemplo, medio tiempo con cargo administrativo, asignatura con cargo administrativo o titularidad con cargo administrativo— generan posiciones salariales que se apartan del patrón promedio. Estos casos no deben asumirse como irregularidades, pero sí como señales de que la estructura de reconocimiento laboral es más compleja que una simple clasificación por categoría.

La principal aportación de esta dimensión es que permite contrastar las percepciones docentes con evidencia documental. Las dimensiones anteriores mostraron inquietudes sobre transparencia, promoción, favoritismo, retroalimentación e inclusión laboral. La Dimensión 5 aporta un soporte estructural para entender esas percepciones: en una organización donde cargos, categorías e ingresos se combinan de

manera diferenciada, la transparencia se vuelve indispensable para sostener la legitimidad del mérito.

En términos interpretativos, el estudio no sostiene que los cargos administrativos generen favoritismo ni que produzcan directamente cambios de categoría. Lo que sí muestra es que dichos cargos están asociados con ventajas materiales y simbólicas que deben ser gestionadas con criterios claros. La meritocracia laboral se fortalece cuando las diferencias pueden explicarse; se debilita cuando esas diferencias parecen depender de información informal, cercanía institucional o criterios no comunicados.

La Dimensión 5 plantea que la meritocracia en FACPYA-UANL debe entenderse como un sistema articulado entre evaluación, promoción, categoría, cargo administrativo e ingreso. Una propuesta de mejora institucional debería garantizar que los cargos administrativos, las promociones y los reconocimientos se asignen mediante procesos transparentes, documentados y verificables. Solo así las diferencias laborales podrán ser interpretadas como expresión legítima de mérito, responsabilidad y contribución institucional, y no como privilegios opacos dentro de la estructura académica.

Asociación entre categoría docente y presencia de cargo administrativo dentro del marco de la transparencia y su efecto en la percepción docente

La asociación entre categoría docente y presencia de cargo administrativo constituye un hallazgo relevante para comprender

cómo se construye la percepción de meritocracia laboral dentro de FACPYA-UANL. El análisis documental del Capítulo 8 muestra que, dentro del universo de docentes de tiempo completo y medio tiempo, la proporción de docentes Titulares es mayor entre quienes ocupan cargos administrativos que entre quienes no los ocupan. Esta relación no permite afirmar causalidad, pero sí muestra un patrón estructural que debe analizarse desde el marco de la transparencia institucional.

En términos descriptivos, los datos indican que entre los docentes TC + MT sin cargo administrativo los Titulares representan 18.46%, mientras que entre los docentes TC + MT con cargo administrativo representan 31.43%. Esta diferencia sugiere que la categoría docente y el cargo administrativo no aparecen completamente separados dentro de la estructura institucional. Más bien, parecen formar parte de un mismo campo de reconocimiento donde convergen trayectoria, experiencia, visibilidad organizacional, confianza institucional, responsabilidades de gestión e ingreso.

La interpretación debe ser prudente. No puede afirmarse que ocupar un cargo administrativo cause el acceso a una categoría docente superior, ni que pertenecer a la categoría Titular garantice el acceso a un cargo administrativo. Los datos disponibles son agregados y transversales; por tanto, no permiten reconstruir la secuencia temporal entre nombramiento administrativo, cambio de categoría e incremento salarial. Lo que sí permiten afirmar es que existe una asociación descriptiva que debe ser gestionada con criterios claros, documentados y comunicables.

Desde el marco de la transparencia, el punto central no es que existan diferencias entre docentes con y sin cargo administrativo. En una institución universitaria es razonable que determinados cargos sean ocupados por docentes con experiencia, trayectoria, capacidad de gestión y conocimiento de los procesos internos. El problema aparece cuando los criterios que explican esas diferencias no son suficientemente visibles para la comunidad docente. Cuando la institución no comunica con claridad cómo se accede a un cargo, cuánto dura, qué funciones implica, qué criterios se valoran y cómo se evalúa su desempeño, incluso decisiones legítimas pueden ser percibidas como discrecionales.

Aquí se encuentra el efecto más importante sobre la percepción. La asociación entre categoría docente y cargo administrativo puede influir en la manera en que el profesorado interpreta la justicia del sistema meritocrático. Si los docentes observan que quienes ocupan cargos administrativos tienen mayor presencia relativa en categorías superiores y, además, mejores ingresos promedio, pueden surgir preguntas sobre la forma en que se distribuyen las oportunidades. La percepción no necesariamente nace de una irregularidad comprobada; muchas veces nace de la falta de explicación institucional.

La transparencia cumple una función preventiva. Cuando los criterios son públicos, las decisiones documentadas y los procesos verificables, la asociación entre cargo y categoría puede interpretarse como resultado de trayectoria, mérito, experiencia y responsabilidad adicional. En cambio, cuando los criterios no son claros, esa misma

asociación puede alimentar sospechas de favoritismo, cercanía administrativa o acceso privilegiado a información y oportunidades. Dicho de otra manera, la opacidad transforma una diferencia estructural en una posible fuente de desconfianza.

Esta reflexión es especialmente importante porque las dimensiones previas del estudio ya muestran percepciones sensibles sobre evaluación, promoción, cambio de categoría y favoritismo. En ese contexto, cualquier concentración relativa de categoría, cargo e ingreso puede tener un efecto simbólico mayor. Para el profesorado, no solo importa que existan reglas; importa que esas reglas sean comprensibles, consistentes y aplicadas de manera visible. La legitimidad de la meritocracia depende tanto del procedimiento formal como de la percepción de justicia que genera.

La percepción docente se ve afectada cuando el reconocimiento institucional parece circular dentro de espacios poco transparentes. Si un docente no sabe cómo se asignan los cargos administrativos, qué méritos se consideran, quién decide, qué duración tiene el nombramiento o qué relación existe entre cargo, categoría e ingreso, puede interpretar el sistema como cerrado o reservado para ciertos grupos. Esa percepción puede debilitar la confianza, aun cuando las decisiones hayan sido normativamente correctas.

También debe considerarse el efecto contrario: la transparencia protege a quienes sí ocupan cargos administrativos. Cuando los nombramientos están claramente justificados, el docente con cargo no

queda expuesto a sospechas informales o lecturas injustas sobre su trayectoria. La transparencia, por tanto, no solo beneficia a quienes demandan claridad; también fortalece la legitimidad de quienes han sido reconocidos institucionalmente. Hace visible que el cargo responde a funciones, responsabilidades y criterios definidos, no a relaciones personales.

En este sentido, la asociación entre categoría docente y cargo administrativo debe entenderse como una zona institucional sensible. No prueba favoritismo, pero sí revela un punto donde la percepción de favoritismo puede intensificarse si no existe suficiente trazabilidad. La diferencia entre una meritocracia legítima y una meritocracia cuestionada no depende únicamente de los resultados, sino de la capacidad institucional para explicar cómo se llegó a ellos.

Por ello, una política de transparencia debería incluir criterios explícitos de elegibilidad para cargos administrativos, descripción de funciones, duración de nombramientos, mecanismos de evaluación del desempeño administrativo, relación entre cargo e ingreso, y procedimientos de comunicación al profesorado. También sería conveniente distinguir con claridad entre reconocimiento académico, responsabilidad administrativa y remuneración adicional, para evitar que estas dimensiones se perciban como un bloque cerrado de privilegios.

La conclusión central es que la asociación entre categoría docente y presencia de cargo administrativo afecta la percepción porque toca

directamente la confianza en el sistema de reconocimiento institucional. Cuando la relación entre cargo, categoría e ingreso se explica con claridad, puede fortalecer la idea de una meritocracia basada en trayectoria y responsabilidad. Cuando no se explica, puede alimentar dudas sobre equidad, transparencia y favoritismo. Por tanto, el reto institucional no consiste en eliminar las diferencias entre docentes, sino en hacer que esas diferencias sean públicamente comprensibles, verificables y percibidas como justas.

El hallazgo del Capítulo 8 refuerza la necesidad de una meritocracia laboral transparente. La justicia institucional no se sostiene solo en que existan cargos, categorías e ingresos diferenciados; se sostiene en que la comunidad docente pueda comprender por qué existen, cómo se asignan y bajo qué criterios pueden revisarse. Solo así la asociación entre categoría docente y cargo administrativo dejará de ser una fuente potencial de sospecha y podrá convertirse en evidencia de reconocimiento legítimo, trazable y socialmente confiable.

CAPÍTULO 9

Favoritismo, meritocracia, legitimidad y transparencia institucional en la evaluación docente universitaria

La evaluación docente universitaria ocupa un lugar central en la vida académica porque no solo permite valorar el desempeño del profesorado, sino que también influye en el reconocimiento institucional, la promoción laboral, el cambio de categoría, la asignación de estímulos y la percepción de justicia dentro de la comunidad universitaria. En principio, evaluar debería significar acompañar, mejorar y reconocer. Sin embargo, cuando la evaluación se percibe como poco clara, discrecional o asociada con relaciones informales de poder, deja de funcionar como un mecanismo de mejora y se convierte en una fuente de desconfianza institucional.

La meritocracia universitaria descansa sobre una promesa ética: que los logros, ascensos, reconocimientos y oportunidades deben corresponder al esfuerzo, la capacidad, la trayectoria y la contribución académica real del profesorado. Esta promesa, aunque legítima en su formulación normativa, puede debilitarse cuando los docentes perciben que los procesos de evaluación y promoción no dependen únicamente del desempeño, sino también de la cercanía administrativa, las redes informales, las afinidades personales o el trato preferencial. Por ello, el favoritismo —real o percibido— constituye una amenaza directa para la legitimidad de cualquier sistema meritocrático.

La literatura crítica sobre meritocracia ha mostrado que los sistemas que se presentan como neutrales pueden reproducir desigualdades cuando no consideran las condiciones reales en que los sujetos compiten, los sesgos de los evaluadores y las estructuras institucionales que distribuyen oportunidades de manera desigual (Castilla & Benard, 2010; Mijs, 2016; Nielsen, 2015). En el caso de la evaluación docente, este problema adquiere una relevancia mayor, porque el profesorado no solo espera ser evaluado técnicamente, sino también reconocido con justicia, tratado con dignidad y promovido mediante criterios transparentes.

Este capítulo analiza la relación entre favoritismo, meritocracia, legitimidad y transparencia institucional en la evaluación docente universitaria. Se parte de una idea central: la evaluación solo puede ser legítima cuando el profesorado percibe que los criterios son claros, los procedimientos son imparciales, los resultados son verificables y las oportunidades de promoción no dependen de vínculos personales o posiciones privilegiadas dentro de la estructura universitaria. Se incluye una sección breve sobre los resultados obtenidos en FACPYA-UANL en torno a la percepción de favoritismo, entendida como una dimensión institucional sensible que debe ser analizada con prudencia académica, sin convertirla en acusación personal ni minimizar su importancia organizacional.

Meritocracia universitaria y justicia institucional

La meritocracia universitaria se fundamenta en la idea de que el reconocimiento académico debe otorgarse de acuerdo con el desempeño, el esfuerzo, la capacidad, la productividad, la calidad docente y la contribución institucional. Desde esta perspectiva, el mérito aparece como un principio de justicia: quienes más aportan a la universidad deberían recibir mayor reconocimiento. No obstante, esta lógica solo puede sostenerse si los criterios de evaluación son claros, públicos, equitativos y aplicados de manera consistente.

La crítica contemporánea a la meritocracia ha demostrado que el mérito no es una categoría neutral. Por el contrario, se construye dentro de contextos institucionales donde existen diferencias de edad, género, tipo de contratación, acceso a recursos, visibilidad académica, redes profesionales y cercanía con espacios de decisión (Mijs, 2016; Nielsen, 2015). Esto significa que el mérito no puede evaluarse únicamente a partir de resultados finales, sino también considerando las condiciones bajo las cuales esos resultados fueron posibles. Una universidad puede proclamar que reconoce el mérito y, al mismo tiempo, reproducir desigualdades si no revisa críticamente quiénes tienen mejores condiciones para cumplir los criterios establecidos.

Castilla y Benard (2010) denominaron “paradoja de la meritocracia” al fenómeno mediante el cual las organizaciones que se declaran meritocráticas pueden volverse más propensas a justificar sesgos, precisamente porque confían demasiado en la supuesta objetividad de

sus procesos. En estos casos, la retórica del mérito puede operar como una protección simbólica: si la institución se considera justa por definición, resulta más difícil reconocer que puedan existir favoritismos, sesgos o desigualdades internas. Esta paradoja es especialmente delicada en las universidades, donde la evaluación docente puede afectar no solo la carrera académica, sino también la identidad profesional y la confianza del profesorado.

En el campo de la educación superior, Gómez López y Valdés Dávila (2019) advierten que muchas instituciones declaran que la evaluación docente tiene como propósito la mejora de la práctica académica, aunque en la práctica los instrumentos y los usos de los resultados no siempre se alinean con ese objetivo. Esta distancia entre discurso y práctica es uno de los puntos críticos de la legitimidad evaluativa. Si la evaluación afirma buscar la mejora, pero sus resultados se utilizan principalmente para clasificar, controlar o justificar decisiones laborales, el profesorado puede percibir una contradicción entre el propósito formal y la experiencia real del proceso.

Desde una perspectiva ética, la meritocracia universitaria exige algo más que indicadores. Requiere imparcialidad, transparencia, revisión colegiada y rendición de cuentas. El mérito solo conserva su legitimidad cuando la comunidad académica puede confiar en que los criterios son conocidos, que las decisiones están justificadas y que los resultados no dependen de relaciones personales, preferencias administrativas o ventajas informales. Sin estas condiciones, la

meritocracia deja de ser un principio de justicia y corre el riesgo de convertirse en una narrativa institucional que encubre desigualdades.

Favoritismo y percepción de trato preferencial

El favoritismo puede definirse como la asignación real o percibida de beneficios, oportunidades, cargos, reconocimientos o promociones a determinadas personas en función de relaciones personales, afinidades políticas, cercanía administrativa, lealtades internas o vínculos informales, más que por criterios objetivos de desempeño. En el ámbito universitario, el favoritismo resulta especialmente problemático porque afecta directamente la credibilidad de los procesos de evaluación y promoción.

Es importante distinguir entre favoritismo comprobado y percepción de favoritismo. El favoritismo comprobado requiere evidencia documental, comparación de expedientes, análisis de procedimientos, revisión de decisiones y trazabilidad institucional. La percepción de favoritismo, en cambio, se refiere a la manera en que los docentes interpretan la justicia, equidad y transparencia de los procesos. Esta distinción es metodológicamente necesaria porque evita formular acusaciones sin evidencia suficiente. Sin embargo, no debe conducir a minimizar la percepción, ya que esta puede revelar problemas reales de confianza, comunicación, transparencia o legitimidad.

En las instituciones universitarias, la percepción de favoritismo puede ser tan dañina como una irregularidad comprobada en términos de clima organizacional. Cuando el profesorado considera que las

oportunidades no se distribuyen de manera justa, disminuye la confianza en la evaluación, se debilita el sentido de pertenencia y se produce una ruptura simbólica entre la institución y sus académicos. La evaluación deja entonces de ser vista como un camino de mejora y comienza a interpretarse como un mecanismo condicionado por factores ajenos al mérito.

Nielsen (2015) mostró que los procesos académicos de reclutamiento y promoción no siempre se definen únicamente en el momento formal de la evaluación. En muchos casos, las redes informales, la visibilidad previa, la cercanía con grupos de decisión y el acceso desigual a información pueden influir antes de que el expediente sea evaluado. Esto resulta relevante porque el favoritismo no siempre aparece como una decisión explícita; puede operar de manera sutil mediante la distribución desigual de oportunidades, invitaciones, cargos, apoyos o recomendaciones.

Clarke et al. (2024) sostienen que las narrativas meritocráticas pueden reforzar jerarquías institucionales cuando definen de manera estrecha qué cuenta como éxito académico. Si solo ciertos perfiles son considerados valiosos —por ejemplo, quienes tienen mayor visibilidad administrativa, mayor productividad cuantificable o mayor cercanía con espacios de decisión—, otros aportes fundamentales pueden quedar invisibilizados. En este sentido, el favoritismo no debe analizarse únicamente como un problema individual, sino como una posible expresión de cultura organizacional.

Evaluación docente y legitimidad institucional

La legitimidad institucional se construye cuando los miembros de la comunidad universitaria reconocen que las decisiones se toman con justicia, coherencia y fundamento. En materia de evaluación docente, la legitimidad no depende únicamente de que existan reglamentos o instrumentos formales. Depende también de que los docentes comprendan los criterios, confíen en los evaluadores, reciban retroalimentación útil, tengan acceso a mecanismos de revisión y perciban que los resultados se relacionan de manera razonable con el reconocimiento institucional.

King y Paufler (2020) plantean que muchos sistemas de evaluación docente operan sin explicitar suficientemente sus fundamentos teóricos, lo que limita su potencial para promover aprendizaje profesional. Desde su perspectiva, la evaluación debería vincularse con comunidades de práctica, diálogo colegiado y aprendizaje social, no solo con procedimientos administrativos. Esta idea permite comprender que una evaluación legítima no debe reducirse a medir, sino también a orientar, formar y fortalecer la práctica académica.

Rico García et al. (2001) ofrecen una advertencia pertinente: una evaluación puede cumplir con indicadores formales y, aun así, carecer de utilidad real para mejorar el proceso educativo. En su estudio sobre evaluación del desempeño docente, encontraron que, aunque las calificaciones rebasaban el indicador normado, existían debilidades en orientación constructiva, información oportuna y seguimiento. Esto

confirma que la legitimidad de la evaluación no se encuentra solamente en el resultado numérico, sino en su capacidad para producir mejora, retroalimentación y confianza.

Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015) muestran que la evaluación del desempeño docente no siempre se relaciona de manera directa con otros indicadores institucionales o de reconocimiento. En su investigación, no se encontró relación entre desempeño docente y rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas, lo que permite cuestionar las asociaciones automáticas entre evaluación, mérito y resultados. Esta evidencia es relevante porque sugiere que los sistemas de evaluación deben ser interpretados con cautela y no como verdades absolutas sobre la calidad docente.

La evaluación docente legítima debe cumplir, por tanto, varias condiciones. Debe ser clara en sus propósitos, amplia en sus fuentes de evidencia, formativa en su orientación, justa en su aplicación y transparente en sus consecuencias. Cuando estas condiciones no se cumplen, el profesorado puede interpretar que la evaluación es una formalidad burocrática o, peor aún, un mecanismo de legitimación de decisiones previamente condicionadas por relaciones de poder.

Transparencia institucional y rendición de cuentas

La transparencia institucional es una condición indispensable para sostener la legitimidad de la meritocracia universitaria. No basta con que existan reglas; es necesario que esas reglas sean conocidas, comprensibles, aplicadas de manera consistente y abiertas a revisión.

La transparencia permite que el profesorado comprenda cómo se evalúa, quién evalúa, qué evidencias se consideran, cómo se ponderan los criterios y qué mecanismos existen para solicitar aclaraciones o inconformarse ante una decisión.

En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, el Estatuto General reconoce la importancia de establecer indicadores y mecanismos de evaluación interna permanente orientados por criterios de racionalidad, creatividad, relevancia, equidad, calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia (Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], 2026). El Reglamento del Personal Académico establece disposiciones relacionadas con ingreso, desarrollo, promoción, categorías, niveles, concursos de oposición, criterios de valoración y permanencia del personal académico (UANL, 1996/2004). Estos elementos normativos muestran que la evaluación y la promoción forman parte de la estructura formal de la carrera académica.

La existencia de un marco normativo no garantiza por sí misma la percepción de justicia. La legitimidad requiere que la norma sea vivida como práctica institucional transparente. Si los docentes conocen el reglamento, pero no comprenden cómo se aplican los criterios; si existen procedimientos, pero los dictámenes son poco explicativos; o si hay convocatorias formales, pero las oportunidades parecen concentrarse en determinados grupos, la confianza puede deteriorarse. En este sentido, la transparencia debe pasar del plano documental al plano operativo.

Una política institucional de transparencia en evaluación docente debería incluir, al menos, cinco elementos: publicación clara de criterios, explicación de ponderaciones, dictámenes razonados, mecanismos de revisión y comunicación agregada de resultados. Esta última dimensión es especialmente importante, porque permite identificar patrones sin vulnerar la confidencialidad individual. La universidad puede informar, por ejemplo, cuántas solicitudes de promoción fueron recibidas, cuántas aprobadas, qué criterios tuvieron mayor peso, qué áreas requieren fortalecimiento y qué mecanismos de apelación fueron utilizados.

La rendición de cuentas no debe entenderse como una amenaza a la autonomía universitaria, sino como una expresión de responsabilidad ética. Una institución autónoma no está exenta de justificar sus decisiones; al contrario, su autonomía se fortalece cuando demuestra que sus procesos son equitativos, verificables y orientados al bien común universitario. La transparencia protege a los docentes, pero también protege a la institución, porque reduce sospechas, fortalece la confianza y legitima las decisiones académicas.

El favoritismo en FACPYA-UANL: una lectura institucional de los resultados

En el estudio realizado en FACPYA-UANL, la percepción de favoritismo aparece como una dimensión relevante dentro del análisis de equidad, transparencia, promoción y cambio de categoría. El estudio se desarrolló con una muestra de 109 docentes de tiempo

completo y medio tiempo, mediante un enfoque cuantitativo-descriptivo, documental e interpretativo. El instrumento utilizó escala Likert de cinco puntos y abordó dimensiones relacionadas con evaluación docente, meritocracia laboral, promoción, inclusión del docente adulto mayor, cargos administrativos e ingresos.

El ítem 20 del cuestionario —“Existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente”— fue formulado en sentido negativo. Por ello, en su lectura directa, un mayor nivel de acuerdo indica una mayor percepción de favoritismo. Para el cálculo global de la dimensión de equidad y transparencia, este ítem fue recodificado en sentido inverso, de modo que todos los reactivos apuntaran en la misma dirección interpretativa.

Los resultados muestran que el ítem 20 obtuvo una media de 3.85, con 58.7% de respuestas en acuerdo y solo 8.3% en desacuerdo. Este dato revela una percepción elevada de favoritismo entre los docentes encuestados. La interpretación debe ser prudente: el resultado no prueba por sí mismo la existencia de favoritismo como hecho documentado ni permite señalar personas o casos individuales. Sin embargo, sí constituye una señal institucional significativa, porque indica que una proporción importante del profesorado percibe que los procesos de evaluación y promoción podrían estar influidos por trato preferencial.

La dimensión global de equidad y transparencia también presentó resultados críticos. El 46.8% del profesorado se ubicó en una

percepción desfavorable o baja; el 30.3% en una percepción intermedia; y solo el 22.9% en una percepción favorable o alta. Además, la dimensión alcanzó un alfa de Cronbach de 0.927 con el ítem 20 recodificado, lo cual indica alta consistencia interna. Esto sugiere que la percepción crítica no proviene de una respuesta aislada, sino de una tendencia coherente dentro del conjunto de reactivos asociados con equidad, transparencia y justicia institucional.

Estos hallazgos deben leerse en relación con los datos documentales sobre categorías, cargos administrativos e ingresos. El estudio identificó que los docentes de tiempo completo y medio tiempo con cargo administrativo presentaban un ingreso neto promedio mensual superior al de quienes no tenían cargo administrativo, y que entre los docentes con cargo administrativo existía una mayor proporción de titulares. Estos datos no permiten establecer causalidad ni demostrar favoritismo. Sin embargo, sí justifican analizar con mayor profundidad la relación entre cargos, categorías, ingresos, promoción y percepción de mérito.

Desde una perspectiva institucional, el resultado más importante no es acusatorio, sino preventivo. La percepción de favoritismo debe entenderse como una alerta sobre la confianza del profesorado en los procesos de evaluación y promoción. Cuando casi seis de cada diez docentes expresan acuerdo con la existencia de favoritismos, la institución tiene la oportunidad —y la responsabilidad— de fortalecer sus mecanismos de transparencia, comunicación, revisión y rendición de cuentas. La legitimidad de la meritocracia no depende solo de que

existan reglas, sino de que el profesorado perciba que esas reglas se aplican de manera justa.

Evaluación, cargos administrativos e ingresos: una zona sensible de legitimidad

La relación entre evaluación docente, cargos administrativos e ingresos constituye una zona sensible de la meritocracia universitaria. En principio, los cargos administrativos pueden representar responsabilidades adicionales legítimas, asociadas con gestión, coordinación, planeación, atención institucional y toma de decisiones. No obstante, cuando estos cargos se vinculan con mayores ingresos, mayor visibilidad, mayor acceso a información o mejores oportunidades de promoción, pueden generar percepciones de ventaja institucional.

El problema no consiste en que existan cargos administrativos ni en que estos reciban compensaciones diferenciadas. El problema aparece cuando el profesorado no logra distinguir con claridad qué parte del reconocimiento corresponde al desempeño académico, qué parte responde a responsabilidades administrativas y qué parte se vincula con procesos de promoción o cambio de categoría. La falta de claridad puede alimentar la percepción de que la cercanía administrativa se convierte en ventaja meritocrática.

Una meritocracia universitaria transparente debe diferenciar cuidadosamente entre mérito académico, función administrativa, responsabilidad institucional e ingreso laboral. Si estas dimensiones se

mezclan sin criterios explícitos, el sistema puede ser interpretado como opaco. En cambio, si la institución comunica con claridad qué se reconoce, por qué se reconoce y mediante qué procedimiento, la confianza puede fortalecerse.

La literatura sobre evaluación académica ha mostrado que las redes informales y las jerarquías institucionales pueden influir en el acceso a oportunidades antes de que se produzca la evaluación formal (Nielsen, 2015). Por esta razón, una política de transparencia debe observar no solo los resultados finales, sino también las condiciones previas: quiénes reciben información, quiénes son invitados a participar en proyectos, quiénes acceden a cargos, quiénes tienen acompañamiento institucional y quiénes acumulan visibilidad. La equidad no empieza en el dictamen; empieza en la distribución de oportunidades.

Hacia una evaluación docente libre de favoritismos

Una evaluación docente libre de favoritismos no significa una evaluación perfecta ni exenta de desacuerdos. Significa una evaluación capaz de demostrar que sus decisiones se basan en criterios académicos, evidencias verificables y procedimientos justos. Para avanzar hacia ese horizonte, es necesario fortalecer una cultura institucional donde la transparencia no sea una reacción ante la inconformidad, sino una práctica ordinaria de gobernanza universitaria.

Los criterios de evaluación y promoción deben ser públicos, específicos y comprensibles. El profesorado debe conocer con

anticipación qué evidencias serán valoradas, qué ponderación tendrá cada dimensión y cuáles son los requisitos mínimos para promoción, cambio de categoría o reconocimiento. La ambigüedad genera incertidumbre; la incertidumbre favorece la sospecha.

Los dictámenes deben ser razonados. Un resultado sin explicación puede ser interpretado como decisión arbitraria. En cambio, un dictamen que explica fortalezas, debilidades, criterios aplicados y recomendaciones de mejora contribuye a la legitimidad, incluso cuando el resultado no sea favorable para el docente.

Los comités evaluadores deben operar con reglas claras de integración, rotación, conflicto de interés y deliberación colegiada. La pluralidad de evaluadores reduce la concentración de poder, pero solo funciona si está acompañada de criterios verificables y registro de decisiones.

Deben existir mecanismos de revisión o apelación que sean accesibles, respetuosos y eficaces. La posibilidad de revisión fortalece la confianza, porque muestra que la institución reconoce la posibilidad de error y está dispuesta a corregirlo. Una evaluación sin posibilidad real de revisión puede ser percibida como imposición.

La institución debe generar reportes agregados sobre evaluación, promoción y cambio de categoría. Estos reportes pueden incluir tendencias generales, distribución por categorías, tiempos de respuesta, número de solicitudes aprobadas, áreas de mejora y criterios más frecuentes. La transparencia agregada permite observar patrones sin vulnerar la confidencialidad individual.

Una evaluación libre de favoritismos debe reconocer la pluralidad del trabajo académico. La docencia, la investigación, la tutoría, la gestión, la vinculación, la innovación educativa y la trayectoria institucional deben ser valoradas de manera equilibrada. Cuando la evaluación privilegia una sola forma de productividad, puede excluir aportes esenciales para la vida universitaria.

Reflexiones del Capítulo 9

El favoritismo, la meritocracia, la legitimidad y la transparencia institucional constituyen dimensiones inseparables de la evaluación docente universitaria. La meritocracia solo puede sostenerse como principio ético cuando los procesos de evaluación y promoción son claros, imparciales, verificables y percibidos como justos por el profesorado. Cuando aparece una percepción extendida de favoritismo, el problema no debe ser desestimado como simple inconformidad individual; debe ser analizado como una señal institucional sobre la confianza, la comunicación y la legitimidad del sistema.

Los resultados obtenidos en FACPYA-UANL muestran que la percepción de favoritismo es una dimensión crítica que requiere atención. El alto porcentaje de docentes que expresa acuerdo con la existencia de favoritismos, junto con la percepción desfavorable sobre equidad y transparencia, indica la necesidad de fortalecer los mecanismos de claridad, trazabilidad, revisión y rendición de cuentas.

Estos hallazgos no deben interpretarse como acusaciones personales, sino como insumos para mejorar la legitimidad institucional.

La evaluación docente legítima no es aquella que simplemente aplica instrumentos o produce calificaciones. Es aquella que permite al profesorado comprender los criterios, confiar en los procedimientos, recibir retroalimentación útil y percibir que el reconocimiento corresponde realmente al mérito académico. En este sentido, la transparencia no es un requisito administrativo menor; es la condición ética que permite que la meritocracia conserve su sentido de justicia.

Una universidad pública comprometida con la excelencia no puede separar calidad de equidad, ni mérito de legitimidad. Reconocer al profesorado con justicia implica garantizar que la evaluación no sea percibida como un espacio de favoritismo, sino como un proceso colegiado, transparente y orientado a dignificar el trabajo académico. Solo así la meritocracia universitaria puede dejar de ser una promesa abstracta y convertirse en una práctica institucional confiable, humanizada y coherente con la misión pública de la educación superior.

CAPÍTULO 10

Temor a Represalias, Sesgo y Respuestas Neutrales en la Evaluación Docente Universitaria

Introducción

La evaluación docente universitaria suele presentarse como un procedimiento técnico destinado a medir el desempeño, orientar la mejora académica y sustentar decisiones institucionales relacionadas con promoción, cambio de categoría, reconocimiento y estímulos. Sin embargo, cuando la evaluación se desarrolla en contextos jerárquicos, donde las decisiones laborales pueden depender de autoridades, comités, cargos administrativos o relaciones internas de poder, el acto de responder una encuesta deja de ser completamente neutral. Para el profesorado, opinar sobre equidad, transparencia, favoritismo o justicia institucional puede implicar una carga emocional, laboral y simbólica.

En este sentido, el temor a represalias constituye una dimensión relevante para interpretar los resultados de investigaciones sobre evaluación docente. Dicho temor no siempre se expresa de manera directa. Puede aparecer como silencio, cautela, evasión, moderación de respuestas o selección de opciones neutrales. En una escala Likert, la respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo” puede indicar desconocimiento o ambivalencia, pero también puede reflejar prudencia ante temas sensibles. Cuando un docente evita posicionarse

claramente frente a una afirmación sobre favoritismo, apelación, promoción o trato preferencial, esa neutralidad no debe interpretarse de forma automática como indiferencia.

Este capítulo propone analizar las respuestas neutrales como una categoría metodológica y ética dentro de la evaluación docente universitaria. La intención no es afirmar que toda respuesta neutral se deba al miedo, ni atribuir intenciones no comprobadas a los participantes. Más bien, se busca reconocer que, en contextos institucionales donde los docentes pueden percibir riesgos laborales o simbólicos al expresar críticas, la neutralidad puede convertirse en una forma de autoprotección.

El caso FACPYA-UANL permite observar esta problemática con especial claridad. En la dimensión de equidad y transparencia en promoción y cambio de categoría, los resultados muestran percepciones críticas sobre claridad de criterios, mecanismos de apelación, comunicación institucional y existencia de favoritismos. El ítem 20, referido a favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente, obtuvo 58.7% de acuerdo, 33.0% de respuestas neutrales y solo 8.3% de desacuerdo, lo que constituye una señal institucional relevante que debe interpretarse con prudencia, pero sin minimizar su importancia.

El temor a represalias como variable silenciosa

El temor a represalias puede entenderse como la percepción de que expresar una opinión crítica podría generar consecuencias negativas,

directas o indirectas, en la vida laboral del docente. Estas consecuencias pueden incluir pérdida de oportunidades, aislamiento institucional, deterioro de relaciones con autoridades, exclusión de comisiones, limitaciones para participar en proyectos, obstáculos en promoción o cambio de categoría, o simplemente la construcción de una imagen de “docente conflictivo”. No es necesario que la represalia ocurra efectivamente para que influya en la respuesta; basta con que el participante la considere posible.

En las universidades, este fenómeno resulta especialmente delicado porque la vida académica combina autonomía intelectual con dependencia institucional. El profesor puede gozar de libertad de cátedra y, al mismo tiempo, depender de procesos administrativos para su promoción, reconocimiento, asignación de carga, participación en proyectos o acceso a cargos. Esa dualidad puede generar una tensión subjetiva: el docente sabe que debería poder expresarse libremente, pero también sabe que su trayectoria se desarrolla dentro de una estructura jerárquica.

Morrison y Milliken (2000) analizaron el silencio organizacional como una barrera para el cambio institucional, señalando que los miembros de una organización pueden callar cuando consideran que hablar no producirá efectos positivos o podría generar consecuencias negativas. Esta idea resulta aplicable al contexto universitario. Cuando el profesorado no confía plenamente en que sus respuestas serán protegidas, o cuando duda de la apertura institucional hacia la crítica, puede preferir respuestas moderadas o neutrales.

El temor a represalias no debe concebirse únicamente como miedo explícito. Muchas veces adopta formas más sutiles: prudencia, autocontrol, cálculo institucional o lenguaje moderado. El docente no necesariamente piensa “me van a castigar”, pero puede pensar “mejor no me expongo”, “no sé quién verá esto”, “no conviene decir demasiado” o “prefiero responder en el punto medio”. Estas decisiones no son irracionales; son estrategias de protección en ambientes donde la confianza no está plenamente consolidada.

Por ello, en investigaciones sobre evaluación docente, la neutralidad debe analizarse con sensibilidad. Cuando las preguntas tratan temas administrativos o poco controversiales, la neutralidad puede responder a desconocimiento. Pero cuando la pregunta aborda favoritismo, apelación, equidad o promoción, la neutralidad puede tener un significado más profundo. Puede expresar una zona de reserva institucional.

Sesgo de respuesta y deseabilidad social

El sesgo de respuesta se refiere a las distorsiones que pueden aparecer cuando los participantes no responden únicamente con base en su opinión real, sino considerando factores externos: lo que parece socialmente aceptable, lo que creen que el investigador espera, lo que consideran menos riesgoso o lo que les permite evitar conflicto. En temas sensibles, este sesgo se vuelve particularmente importante.

El sesgo de deseabilidad social ocurre cuando una persona adapta su respuesta para presentarse de manera favorable o evitar una imagen

negativa (Fisher, 1993; Paulhus, 1991). En una universidad, este sesgo puede operar en dos direcciones. Por un lado, algunos docentes pueden evitar criticar a la institución para no parecer desleales, inconformes o problemáticos. Por otro, algunos pueden expresar mayor crítica si sienten frustración acumulada. Por eso, los resultados de percepción deben interpretarse con equilibrio: no son pruebas documentales de hechos, pero sí son indicadores significativos del clima institucional.

Tourangeau y Yan (2007) advierten que las preguntas sensibles pueden modificar el comportamiento de los encuestados, quienes pueden omitir, suavizar o desplazar sus respuestas cuando perciben riesgo social. En el caso de la evaluación docente, el riesgo no es solamente social; también puede ser laboral o institucional. Preguntar por favoritismo, transparencia o confianza en mecanismos de apelación supone tocar temas que pueden vincularse con autoridades, comités, relaciones internas y oportunidades profesionales.

Podsakoff et al. (2003) señalan que los estudios basados en autoinforme pueden presentar sesgos de método común, sobre todo cuando las variables se recogen mediante el mismo instrumento y en un mismo momento. Este señalamiento no invalida las encuestas, pero obliga a interpretarlas como percepciones agregadas. En el presente caso, los resultados sobre favoritismo no deben leerse como prueba directa de irregularidades individuales, sino como evidencia de una percepción institucional que afecta la legitimidad del sistema.

El sesgo de respuesta también puede ayudar a comprender por qué, en algunos ítems, los porcentajes de neutralidad son relevantes. La respuesta neutral puede ser una salida prudente para quien no desea ubicarse ni en el desacuerdo ni en el acuerdo. En contextos sensibles, el punto medio de la escala puede funcionar como refugio metodológico. No dice “sí”, pero tampoco dice “no”. Esa ambigüedad puede ser estadísticamente intermedia, pero institucionalmente reveladora.

Las respuestas neutrales como expresión de cautela institucional

En una escala Likert, la respuesta neutral suele ocupar el punto medio. Desde una lectura simple, puede interpretarse como falta de opinión, equilibrio o indiferencia. Sin embargo, esta interpretación resulta insuficiente cuando se analizan temas institucionalmente sensibles. La neutralidad puede ser una forma de cautela.

Existen al menos cuatro posibles significados de la respuesta neutral. Primero, puede expresar desconocimiento: el docente no tiene información suficiente para responder. Segundo, puede expresar ambivalencia: reconoce elementos positivos y negativos al mismo tiempo. Tercero, puede expresar distancia: el docente no ha participado directamente en el proceso evaluado. Cuarto, puede expresar autoprotección: el docente tiene una percepción, pero evita manifestarla de manera clara por temor a consecuencias.

Este último significado es especialmente importante en estudios sobre evaluación docente y meritocracia laboral. Cuando se pregunta si existen favoritismos, si los mecanismos de apelación son confiables o si los criterios de promoción son claros, el docente puede sentir que su respuesta lo coloca frente a la institución. Aunque el instrumento sea anónimo, la percepción de riesgo puede persistir. El anonimato metodológico no siempre elimina el temor institucional.

Por ello, la neutralidad no debe desaparecer en el análisis. Reportar únicamente medias o porcentajes de acuerdo puede ocultar una parte importante del fenómeno. En el caso FACPYA-UANL, el análisis agrupó las respuestas de la dimensión de equidad y transparencia en tres bloques: desacuerdo, neutralidad y acuerdo. Esta decisión metodológica permite observar que la neutralidad no aparece de manera marginal, sino como una categoría relevante en varios reactivos sensibles.

En este punto conviene hacer una precisión ética. No se puede afirmar que todos los docentes que respondieron neutralmente lo hicieron por temor a represalias. Esa afirmación sería metodológicamente excesiva. Pero sí puede sostenerse que, en un contexto donde se evalúan temas sensibles, la neutralidad debe leerse como una categoría abierta. Puede significar desconocimiento, pero también puede significar cautela. Puede significar falta de evidencia, pero también puede expresar desconfianza. Puede ser silencio, pero un silencio cargado de significado institucional.

El caso FACPYA-UANL: neutralidad, favoritismo y temor a posicionarse

La dimensión 3 del estudio, denominada Equidad y Transparencia en Promoción y Cambio de Categoría, incluyó ocho ítems relacionados con requisitos formales, criterios claros y equitativos, valoración de experiencia y antigüedad, productividad académica, favoritismos, mecanismos de apelación, tiempos de respuesta e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Los ítems fueron evaluados mediante escala Likert de cinco puntos y agrupados en desacuerdo, neutralidad y acuerdo .

Los resultados muestran una percepción crítica del profesorado. En el ítem 17, referido a si el proceso de promoción se lleva a cabo con criterios claros y equitativos, el 57.8% manifestó desacuerdo, 19.3% se ubicó en neutralidad y solo 22.9% expresó acuerdo. Este dato revela una debilidad importante en la claridad y equidad percibida del sistema. La neutralidad, aunque menor que el desacuerdo, sigue siendo relevante porque casi una quinta parte del profesorado no se posicionó claramente ante un tema central de legitimidad institucional .

El ítem 21, relativo a si los mecanismos de apelación o revisión son accesibles y confiables, mostró 36.7% de desacuerdo, 34.9% de neutralidad y 28.4% de acuerdo. Este resultado es particularmente significativo. La neutralidad es casi tan alta como el desacuerdo. Esto puede indicar desconocimiento de los mecanismos de apelación, falta de experiencia directa con ellos, duda sobre su eficacia o cautela para

emitir un juicio. En cualquier caso, el dato revela una zona de incertidumbre institucional. Si más de un tercio del profesorado no puede afirmar que los mecanismos de revisión son accesibles y confiables, la institución enfrenta un reto de comunicación y confianza procedimental.

El ítem 20 constituye el punto más sensible de la dimensión. La afirmación “Existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente” obtuvo una media de 3.85, con 58.7% de acuerdo, 33.0% de neutralidad y solo 8.3% de desacuerdo. Al estar formulado en sentido negativo, una media alta indica mayor percepción de favoritismo. El resultado fue interpretado como una alta percepción de favoritismo y como un indicador de alerta institucional.

Este resultado exige una lectura cuidadosa. El 58.7% de acuerdo muestra que una mayoría de docentes percibe favoritismos en los procesos de evaluación y promoción. Pero el 33.0% neutral también es revelador. En un tema tan sensible, la neutralidad puede expresar falta de evidencia directa, cautela, temor a posicionarse o desconfianza. Más aún, si se observa que solo 8.3% rechazó la afirmación, se puede afirmar que la gran mayoría del profesorado no negó la existencia de favoritismos. Esto no prueba casos individuales, pero sí muestra una percepción institucional preocupante.

El propio análisis del estudio advierte que este resultado debe interpretarse como percepción agregada y no como comprobación de casos individuales. Sin embargo, también señala que su peso no puede

minimizarse, porque cuando la percepción de favoritismo es alta, la legitimidad de la meritocracia queda debilitada aun cuando existan criterios formales. Esta afirmación es central para el presente capítulo: la legitimidad institucional no depende solamente de las reglas, sino de la confianza que esas reglas generan.

La dimensión global refuerza esta interpretación. El estudio reporta un alfa de Cronbach elevado, $\alpha = .927$, con el ítem 20 recodificado en sentido inverso para homogeneizar la dirección interpretativa. Además, las correlaciones internas muestran que los ítems de la dimensión se integran de manera consistente, con una correlación interítems promedio alta y una confiabilidad Spearman–Brown de .922. Esto significa que las respuestas no son eventos aislados, sino parte de una percepción estructurada sobre equidad, transparencia y legitimidad.

Temor a represalias y legitimidad de la meritocracia

La meritocracia universitaria necesita confianza para funcionar. Un sistema meritocrático puede estar formalmente regulado, pero si los docentes temen hablar, dudan de los procesos o perciben favoritismos, la legitimidad se debilita. La evaluación deja de ser un mecanismo de reconocimiento y empieza a ser interpretada como un espacio de riesgo.

El temor a represalias afecta la meritocracia en tres niveles. En el primer nivel, limita la expresión de percepciones. Los docentes pueden responder con cautela, evitar críticas o elegir neutralidad. En el

segundo nivel, distorsiona la información institucional. Si la autoridad recibe respuestas moderadas que no expresan plenamente la preocupación docente, puede subestimar el problema. En el tercer nivel, erosiona la confianza. Cuando el profesorado siente que debe cuidarse al responder, la evaluación pierde su carácter formativo y se convierte en una práctica condicionada por la autoprotección.

La legitimidad meritocrática no puede construirse sobre el silencio. Requiere que los docentes puedan expresar desacuerdos sin temor. Una universidad verdaderamente transparente no solo publica criterios; también protege el derecho de su profesorado a cuestionarlos. La evaluación docente debe crear condiciones para la crítica responsable, no para la autocensura.

En el caso FACPYA-UANL, la alta percepción de favoritismo, la baja claridad percibida de criterios, la incertidumbre sobre mecanismos de apelación y la proporción relevante de respuestas neutrales sugieren que la institución debe fortalecer la confianza procedimental. Esto no significa asumir culpabilidades, sino reconocer una necesidad de mejora. Un sistema evaluativo puede tener reglas formales, pero si esas reglas no son comprendidas, comunicadas o percibidas como justas, su legitimidad queda incompleta.

Implicaciones institucionales: proteger la voz docente

El temor a represalias no se resuelve únicamente con declaraciones de confidencialidad. Se reduce construyendo una cultura institucional donde la crítica sea aceptada como parte de la mejora. Para ello, la

universidad debe proteger la voz docente, especialmente cuando esta se expresa sobre temas sensibles.

La primera implicación institucional es fortalecer la comunicación. Si los docentes desconocen los requisitos de promoción, los mecanismos de apelación o los criterios de evaluación, la institución debe explicarlos de manera clara, reiterada y accesible. La opacidad, incluso cuando no es intencional, puede producir desconfianza.

La segunda implicación es mejorar la trazabilidad de los procesos. Cada decisión relacionada con promoción, cambio de categoría o reconocimiento debe estar respaldada por criterios explícitos y dictámenes razonados. La trazabilidad reduce la sospecha de favoritismo porque permite comprender cómo se llegó a una decisión.

La tercera implicación es garantizar mecanismos de apelación confiables. Un sistema sin apelación efectiva genera indefensión. Un sistema con apelación clara, accesible y respetuosa fortalece la legitimidad, incluso cuando confirma la decisión inicial.

La cuarta implicación es separar con claridad mérito académico, función administrativa e ingreso. Cuando cargos administrativos, categorías e ingresos aparecen asociados sin suficiente explicación, puede aumentar la percepción de ventaja institucional. La claridad en esta diferenciación es indispensable para evitar que la cercanía administrativa sea interpretada como acceso privilegiado al reconocimiento.

La quinta implicación es crear espacios seguros de consulta y retroalimentación. Los docentes deben poder plantear dudas, inconformidades y propuestas sin temor a ser etiquetados negativamente. La crítica institucional no debe confundirse con deslealtad; al contrario, puede ser una forma de compromiso con la mejora universitaria.

Reflexión del Capítulo 10: cuando la neutralidad revela temor

Este capítulo ha planteado que el temor a represalias, el sesgo de respuesta y las respuestas neutrales deben formar parte del análisis de la evaluación docente universitaria. En temas sensibles, la neutralidad no siempre representa indiferencia. Puede ser una señal de cautela, una estrategia de autoprotección o una forma de silencio institucional.

El caso FACPYA-UANL muestra que esta lectura es necesaria. La alta percepción de favoritismo, los niveles críticos de claridad y equidad percibida, la incertidumbre sobre mecanismos de apelación y la presencia significativa de respuestas neutrales sugieren que la confianza institucional debe ser fortalecida. No se trata de afirmar que toda neutralidad equivale a miedo, pero sí de reconocer que, en contextos jerárquicos, el temor a represalias puede influir en la manera en que el profesorado responde.

Una evaluación docente legítima no solo debe medir el desempeño. Debe permitir que los docentes hablen con libertad sobre el sistema que los evalúa. Si el profesorado siente que debe protegerse al responder, la evaluación pierde parte de su valor democrático y

formativo. La meritocracia universitaria solo puede ser creíble cuando los docentes confían en que sus opiniones no serán usadas en su contra.

La neutralidad, entonces, también habla. Habla de dudas, de prudencia, de información insuficiente y, en algunos casos, de temor. Escuchar esa neutralidad es una responsabilidad ética. Una universidad que desea fortalecer su legitimidad no debe conformarse con los porcentajes de acuerdo; debe preguntarse también por los silencios, las reservas y los puntos medios.

La confianza institucional no se construye cuando todos responden favorablemente. Se construye cuando incluso la crítica puede expresarse sin miedo. Solo entonces la evaluación docente puede convertirse en una práctica verdaderamente meritocrática, transparente y humanizada.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

El análisis desarrollado en esta obra permite concluir que la gestión de recursos humanos universitarios constituye una dimensión estratégica del mejoramiento de la calidad institucional. Su alcance no se limita a la administración de plazas, contratos, categorías o remuneraciones; comprende también la manera en que la universidad evalúa, desarrolla, reconoce, promueve y escucha a su personal académico. En consecuencia, la calidad de una institución no depende solamente de sus resultados educativos o científicos, sino también de la justicia, claridad y legitimidad de los procesos mediante los cuales gestiona las trayectorias de quienes sostienen su vida académica.

Desde esta perspectiva, la evaluación docente debe entenderse como un subsistema central de la gestión de recursos humanos. Sus resultados pueden incidir en la promoción, el cambio de categoría, los estímulos, el acceso a responsabilidades administrativas y el reconocimiento simbólico y material del profesorado. Evaluar no consiste únicamente en medir el desempeño; también comunica qué entiende la universidad por mérito, qué contribuciones considera valiosas y qué tipo de trayectoria está dispuesta a reconocer. Cuando existe coherencia entre criterios, evidencias, decisiones y resultados, la evaluación fortalece la calidad. Cuando esa relación no resulta suficientemente comprensible, puede debilitar la confianza institucional.

La meritocracia universitaria continúa siendo una aspiración legítima, pero no puede sostenerse exclusivamente en indicadores formales o productos cuantificables. El mérito necesita construirse institucionalmente bajo principios de equidad, transparencia, imparcialidad y reconocimiento integral. Como se argumentó en los capítulos teóricos, la meritocracia puede promover justicia cuando reconoce el esfuerzo y la contribución académica, pero también puede legitimar desigualdades cuando ignora las condiciones diferenciadas desde las cuales los docentes enseñan, investigan, gestionan y compiten por oportunidades (Castilla & Benard, 2010; Mijs, 2016; Young, 1958). El desafío no consiste en eliminar el mérito, sino en administrarlo con responsabilidad ética.

El trabajo académico universitario es multidimensional. Incluye docencia, investigación, tutoría, dirección de tesis, gestión, vinculación, innovación educativa, participación colegiada, formación continua, responsabilidad social y servicio institucional. Si la evaluación privilegia únicamente las actividades más visibles o fácilmente cuantificables, puede dejar fuera contribuciones esenciales para el funcionamiento de la universidad. Por ello, una gestión de calidad debe complementar los indicadores con valoración cualitativa, deliberación colegiada y reconocimiento de la diversidad de funciones académicas. La productividad es importante, pero no agota el significado del mérito ni el valor del trabajo docente.

Los resultados del caso FACPYA-UANL muestran que la percepción del profesorado constituye una fuente indispensable para valorar la

calidad y legitimidad de los procesos de gestión. Esta investigación no buscó comprobar acusaciones individuales ni atribuir responsabilidades personales, sino identificar patrones agregados de percepción y asociaciones estructurales. Desde esta delimitación ética, los hallazgos permiten reconocer fortalezas, zonas de ambivalencia y aspectos que requieren atención institucional.

En relación con el sistema de evaluación docente, los resultados revelaron una percepción moderadamente favorable, pero todavía ambivalente. El 46.8% del profesorado se ubicó en una percepción favorable o alta, mientras que el 24.8% presentó una percepción intermedia y el 28.4% una percepción desfavorable o baja. La consistencia interna de la dimensión fue muy alta, con un alfa de Cronbach de .952, lo que confirma que los reactivos midieron de manera coherente la percepción del sistema. Existe, por tanto, una base de aceptación, pero no una confianza plenamente consolidada.

Esta valoración conduce a una primera conclusión práctica: el sistema de evaluación no parece encontrarse completamente deslegitimado, pero enfrenta áreas de oportunidad en transparencia, retroalimentación, comunicación de resultados, frecuencia de los reconocimientos y utilidad formativa. La existencia de criterios no garantiza, por sí misma, una gestión de calidad. Es necesario que el profesorado comprenda cómo se aplican, reciba orientación después de ser evaluado y perciba una relación verificable entre desempeño, mejora y reconocimiento.

Los hallazgos sobre promoción y cambio de categoría presentan una situación más crítica. La percepción global de equidad y transparencia fue desfavorable o baja para el 46.8% de los participantes, intermedia para el 30.3% y favorable o alta únicamente para el 22.9%. La dimensión alcanzó un alfa de Cronbach de .927, lo que indica que la tendencia crítica no proviene de respuestas aisladas, sino de una percepción internamente consistente sobre requisitos, claridad de criterios, valoración de la experiencia, tiempos de respuesta y mecanismos de revisión.

Uno de los resultados más sensibles fue la percepción de favoritismo. El 58.7% del profesorado manifestó acuerdo con la afirmación de que existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente; el 33.0% permaneció en una posición neutral y solo el 8.3% expresó desacuerdo. Estos datos no demuestran por sí mismos la existencia de prácticas irregulares, porque la encuesta mide percepciones y no expedientes administrativos ni casos individuales. Sin embargo, sí constituyen una señal institucional relevante: cuando una parte importante del profesorado percibe trato preferencial, la credibilidad del sistema de gestión se debilita, aun cuando existan reglamentos formales.

La diferencia entre **mérito formal** y **mérito percibido** aparece, así, como una de las conclusiones centrales del estudio. El mérito formal se expresa en normas, requisitos, convocatorias, indicadores y procedimientos. El mérito percibido se construye en la experiencia cotidiana del profesorado: en la claridad con que se comunican las

oportunidades, en la confianza que inspiran los comités, en la posibilidad de revisar una decisión y en la percepción de que el reconocimiento corresponde verdaderamente al trabajo realizado. Cuando ambos niveles se distancian, la meritocracia pierde legitimidad y la gestión de recursos humanos deja de ser percibida como un sistema de desarrollo para convertirse en una estructura difícil de comprender.

La inclusión laboral del docente adulto mayor representa otra dimensión relevante de la calidad en la gestión universitaria. Los resultados diagnósticos estuvieron prácticamente divididos: el 41.3% presentó una percepción desfavorable o baja de la inclusión, el 39.4% una percepción favorable o alta y el 19.3% una percepción intermedia. Esta distribución muestra que no existe una percepción homogénea acerca del reconocimiento de la experiencia, la continuidad laboral y la ausencia de discriminación por edad. La escala diagnóstica alcanzó un alfa de Cronbach de .881, lo que confirma una adecuada consistencia interna.

El hallazgo más claro de esta dimensión fue el amplio respaldo a la adopción de políticas específicas para docentes adultos mayores: el 87.2% manifestó acuerdo con su implementación. Este resultado no significa que las condiciones actuales de inclusión sean consideradas suficientes; expresa, precisamente, una demanda de mayor formalización, visibilidad y reconocimiento. La experiencia acumulada, la mentoría, la memoria organizacional y la formación de generaciones constituyen recursos institucionales que una gestión de calidad no debería desperdiciar. Reconocerlos no supone convertir la antigüedad

en privilegio automático, sino integrarla dentro de una valoración equilibrada de la trayectoria y el desempeño.

El análisis documental de categorías docentes, cargos administrativos e ingresos confirmó que la gestión del personal académico posee también una dimensión estructural y económica. En la nómina institucional se identificaron 490 empleados adscritos a FACPYA-UANL, de los cuales 419 eran docentes y 71 trabajadores no docentes. Dentro del universo de docentes de tiempo completo y medio tiempo, quienes ocupaban cargos administrativos presentaban un ingreso neto promedio mensual de \$33,731.43, frente a \$23,147.00 entre quienes no tenían cargo. La diferencia fue de \$10,584.43 mensuales, equivalente aproximadamente al 45.7%.

Estos datos no prueban inequidad, favoritismo ni causalidad. Los cargos administrativos implican responsabilidades adicionales que pueden justificar determinadas compensaciones. Sin embargo, la magnitud de la diferencia confirma que la asignación de cargos posee consecuencias laborales y económicas relevantes y, por ello, debe formar parte del análisis de la gestión universitaria. Cuanto mayor sea el impacto material de una decisión, mayor debe ser su claridad, trazabilidad y justificación institucional.

La misma evidencia mostró que el 31.43% de los docentes de tiempo completo y medio tiempo con cargo administrativo pertenecía a la categoría de titular, frente al 18.46% entre quienes no ocupaban cargo. Esta asociación tampoco demuestra que el cargo administrativo

produzca una promoción ni que la categoría superior determine el acceso a un cargo. No obstante, confirma que categoría, responsabilidad administrativa e ingreso se relacionan dentro de la estructura organizacional. Por ello, no pueden analizarse como componentes completamente separados de la gestión de recursos humanos universitarios.

La triangulación entre percepciones y datos documentales permite concluir que la meritocracia laboral universitaria opera mediante distintas capas institucionales: tipo de contratación, categoría académica, trayectoria, cargo administrativo, ingreso, visibilidad, acceso a información y cercanía con espacios de decisión. La existencia de diferencias entre estos componentes no constituye, por sí sola, un problema. El problema surge cuando esas diferencias no son suficientemente comprensibles, justificables o verificables para la comunidad académica. La transparencia se vuelve entonces un componente de la calidad, porque permite explicar por qué existen determinadas diferencias y bajo qué criterios se tomaron las decisiones.

Las respuestas neutrales también aportaron información relevante. La opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo” alcanzó proporciones importantes en temas relacionados con favoritismo, apelación, igualdad de oportunidades, continuidad laboral y comunicación institucional. Esta categoría no debe interpretarse automáticamente como indiferencia. Puede expresar desconocimiento, experiencia limitada, ambivalencia, prudencia, reserva o temor a las consecuencias de manifestar una opinión crítica.

El temor a represalias no fue medido como variable directa y, por ello, no puede presentarse como una conclusión demostrada. Debe mantenerse como una hipótesis interpretativa. Sin embargo, en una organización jerárquica donde la evaluación, la promoción, los cargos y los reconocimientos pueden afectar la trayectoria laboral, resulta razonable considerar que algunos docentes podrían moderar sus respuestas como forma de protección. Esta posibilidad refuerza la necesidad de garantizar anonimato, canales seguros de comunicación, protección de la voz docente y una cultura institucional capaz de recibir críticas sin convertirlas en una amenaza.

Desde el nuevo marco del libro, puede concluirse que el mejoramiento de la calidad en la gestión de recursos humanos universitarios requiere integrar al menos cuatro principios: claridad de los procedimientos, equidad en las oportunidades, reconocimiento amplio del trabajo académico y confianza en las decisiones. Ninguno de estos principios funciona de manera aislada. La claridad sin equidad puede convertirse en una formalidad; la equidad sin criterios verificables puede generar discrecionalidad; el reconocimiento sin transparencia puede ser interpretado como favoritismo; y la evaluación sin confianza pierde su capacidad formativa.

También es necesario reconocer los alcances y limitaciones del estudio. Los resultados corresponden a un caso institucional específico, se sustentan en un diseño transversal y combinan percepciones docentes con información documental agregada. No permiten establecer relaciones causales ni generalizar automáticamente los hallazgos a

todas las dependencias universitarias. Además, la población final se delimitó al profesorado de tiempo completo y medio tiempo, por lo que las condiciones del profesorado de asignatura requieren investigaciones específicas. Estas limitaciones no reducen el valor del estudio; delimitan responsablemente la interpretación de sus resultados.

El caso FACPYA-UANL ofrece aprendizajes que pueden resultar útiles para otras facultades y universidades públicas. La principal lección es que la calidad institucional no se alcanza únicamente mediante el cumplimiento de indicadores académicos. También depende de la manera en que se comunican las oportunidades, se justifican las decisiones, se reconocen las trayectorias y se protege la dignidad del profesorado. Una gestión de recursos humanos de calidad no administra solamente puestos y funciones: construye confianza, desarrolla capacidades y genera condiciones para que el mérito pueda reconocerse de manera justa.

La conclusión central de esta obra es que la evaluación, la promoción y el reconocimiento docente deben integrarse en un modelo de gestión universitaria transparente, humanizado y verificable. Transparente, porque los criterios y procedimientos deben ser públicos, comprensibles y trazables. Humanizado, porque deben reconocer la diversidad de edades, trayectorias, funciones y condiciones laborales. Verificable, porque las decisiones deben estar documentadas, ser revisables y contar con mecanismos efectivos de rendición de cuentas.

La evaluación no debe convertirse en una amenaza ni en una formalidad burocrática. Debe ser una práctica de desarrollo profesional, aprendizaje institucional y reconocimiento justo. La promoción no debe percibirse como un espacio reservado para quienes poseen mayor cercanía con determinadas estructuras, sino como una oportunidad accesible mediante criterios conocidos. Los cargos administrativos deben responder a necesidades organizacionales y competencias verificables, mientras que la experiencia y la trayectoria deben ser valoradas sin transformarse en privilegios automáticos.

En última instancia, mejorar la gestión de recursos humanos universitarios significa mejorar la relación entre la institución y su profesorado. Una universidad que explica sus decisiones, escucha las percepciones críticas y revisa sus procedimientos demuestra fortaleza, no debilidad. La transparencia no amenaza la autonomía ni la autoridad universitaria; las legitima. La equidad no disminuye la excelencia; crea las condiciones para que sea reconocida como auténtica.

A partir de estas conclusiones, la obra plantea una ruta de mejoramiento institucional centrada en la claridad, la trazabilidad, la participación, la protección de la voz docente y el reconocimiento integral del mérito. Bajo esta perspectiva, la propuesta que se presenta a continuación busca fortalecer los procesos existentes y contribuir a una gestión del personal académico más justa, confiable y orientada hacia la calidad.

Propuesta para el mejoramiento de la calidad en la evaluación, promoción y reconocimiento docente

Con base en los resultados del estudio y en la interpretación integrada de sus dimensiones, se propone un Modelo Institucional para el Mejoramiento de la Calidad en la Evaluación, Promoción y Reconocimiento Docente. La propuesta parte de considerar que estos procesos forman parte de la gestión de recursos humanos universitarios y, por tanto, influyen directamente en el desarrollo profesional, la motivación, la confianza, el sentido de pertenencia y la percepción de justicia del profesorado.

La propuesta no busca sustituir la normativa vigente ni descalificar los mecanismos institucionales existentes. Su finalidad es fortalecerlos mediante principios y acciones orientados hacia la claridad, la trazabilidad, la equidad, la retroalimentación, la participación y la mejora continua. Los resultados del caso FACPYA-UANL muestran que la calidad de la gestión no depende únicamente de que existan reglas formales, sino también de que estas sean comprendidas, aplicadas consistentemente y percibidas como justas por la comunidad docente.

Desde esta perspectiva, el mejoramiento de la calidad debe entenderse como un proceso permanente de revisión, aprendizaje y ajuste institucional. No se limita a corregir problemas después de que aparecen, sino que busca prevenir la opacidad, reducir la incertidumbre, fortalecer la confianza y asegurar que la evaluación, la

promoción y el reconocimiento contribuyan efectivamente al desarrollo académico.

Propósito general de la propuesta

Fortalecer la calidad de los procesos de evaluación, promoción, cambio de categoría y reconocimiento docente mediante mecanismos transparentes, equitativos, verificables, formativos e incluyentes que favorezcan el desarrollo profesional del profesorado y la legitimidad de las decisiones institucionales.

Principios orientadores

El modelo se sustenta en los siguientes principios:

Transparencia. Los criterios, ponderaciones, calendarios, procedimientos y resultados deben ser comunicados de manera clara y accesible.

Equidad. Las decisiones deben considerar la diversidad de trayectorias, tipos de contratación, funciones académicas y condiciones reales del profesorado.

Imparcialidad. Los procesos deben estar protegidos frente a conflictos de interés, trato preferencial, relaciones personales o criterios ajenos al desempeño.

Trazabilidad. Toda decisión debe poder explicarse a partir de evidencias, criterios y procedimientos documentados.

Orientación formativa. La evaluación debe ofrecer información útil para mejorar el desempeño y desarrollar capacidades, no limitarse a clasificar o sancionar.

Participación. El profesorado debe contar con espacios institucionales para expresar observaciones, formular propuestas y solicitar revisión de resultados.

Inclusión. El mérito debe reconocer la diversidad generacional, contractual, disciplinaria y funcional del personal académico.

Mejora continua. Los procesos deben revisarse periódicamente mediante indicadores, auditorías, retroalimentación y acciones correctivas.

Publicación clara y permanente de criterios

La institución debe disponer de un espacio formal, público, actualizado y de fácil acceso donde se concentren los criterios relacionados con evaluación docente, promoción, cambio de categoría, estímulos, reconocimientos y asignación de responsabilidades administrativas. No basta con que estos criterios se encuentren dispersos en reglamentos, convocatorias o documentos internos; deben organizarse y explicarse en un lenguaje comprensible para toda la comunidad académica.

Este espacio institucional debería incluir requisitos formales, ponderaciones, calendarios, evidencias requeridas, formatos oficiales,

responsables de cada proceso, criterios de desempate, tiempos estimados de respuesta y rutas de apelación. También sería conveniente incorporar ejemplos ilustrativos que permitan al profesorado comprender cómo se aplican los criterios en situaciones concretas.

La disponibilidad anticipada de esta información contribuiría a reducir la dependencia de canales informales y evitaría que determinados docentes cuenten con ventajas derivadas de una mayor cercanía con espacios administrativos. La calidad comienza cuando todas las personas tienen acceso oportuno a las mismas reglas y oportunidades.

Matriz pública de ponderación del mérito académico

Se propone establecer una matriz integral de evaluación que reconozca las diferentes dimensiones del trabajo universitario: docencia, investigación, tutoría, dirección de tesis, gestión académica, vinculación, innovación educativa, formación continua, participación colegiada, trayectoria institucional, responsabilidad social y servicio a la comunidad.

La matriz debe especificar el peso relativo de cada dimensión, las evidencias aceptables y los niveles esperados de desempeño. Esto permitiría evitar que la productividad científica cuantificable absorba todo el significado del mérito y ayudaría a reconocer contribuciones que no siempre aparecen en indicadores bibliométricos, pero que resultan esenciales para el funcionamiento de la universidad.

Una matriz pública también facilitaría que el profesorado planificara su desarrollo profesional con mayor certeza. El docente podría conocer qué aspectos necesita fortalecer, cómo se valoran sus aportaciones y qué evidencias debe reunir para participar en procesos de promoción o reconocimiento. El mérito debe ser integral, contextual y verificable, no exclusivamente productivista.

Dictámenes razonados y retroalimentación individual

Toda decisión relacionada con evaluación, promoción o cambio de categoría debería acompañarse de un dictamen razonado. El profesorado tiene derecho a conocer las fortalezas identificadas, las evidencias consideradas, los criterios cumplidos, los aspectos insuficientes y las razones que fundamentan el resultado.

Los dictámenes no deberían limitarse a comunicar si una solicitud fue aprobada o rechazada. Deben ser respetuosos, específicos y útiles, de manera que orienten al docente sobre cómo mejorar su expediente, qué actividades fortalecer y qué oportunidades institucionales pueden contribuir a su desarrollo.

Un resultado sin explicación puede generar una percepción de arbitrariedad. En cambio, un dictamen claro y fundamentado, incluso cuando no sea favorable, fortalece la legitimidad del proceso. La retroalimentación conecta la evaluación con el aprendizaje y convierte una decisión administrativa en una oportunidad de mejora profesional.

Reportes agregados de calidad y transparencia

La institución debería publicar periódicamente reportes agregados, sin datos personales, sobre los procesos de evaluación, promoción, cambio de categoría, estímulos y reconocimientos. Estos informes podrían incluir el número de solicitudes recibidas, aprobadas y no aprobadas; su distribución por categoría académica; los tiempos promedio de respuesta; los criterios más frecuentes de aprobación o rechazo; el número de apelaciones presentadas y sus resultados generales.

La información agregada permitiría identificar tendencias, brechas y áreas de oportunidad sin vulnerar la confidencialidad individual. También ayudaría a reducir rumores y percepciones de opacidad. La transparencia agregada no expone a las personas; permite examinar la calidad de los procesos.

Estos reportes deberían utilizarse como instrumentos de gestión y no solamente como mecanismos informativos. Sus resultados podrían servir para ajustar criterios, simplificar procedimientos, mejorar tiempos de respuesta y diseñar programas de acompañamiento para el profesorado.

Comités evaluadores colegiados e imparciales

Los comités responsables de la evaluación y promoción deben integrarse mediante reglas claras de selección, temporalidad, rotación y

sustitución. Su composición debería reflejar pluralidad disciplinaria, experiencia académica y ausencia de conflictos de interés.

Cada integrante tendría que declarar posibles relaciones de subordinación, colaboración cercana, parentesco, interés personal o cualquier circunstancia que pudiera comprometer su imparcialidad. En tales casos, debería abstenerse de participar en la evaluación correspondiente.

La deliberación colegiada reduce la concentración de poder, pero solamente funciona cuando está acompañada de criterios verificables y registro de las decisiones. Por ello, las actas de los comités deberían documentar los criterios aplicados y las razones generales de los dictámenes, preservando en todo momento la confidencialidad de los expedientes.

Mecanismos accesibles de revisión y apelación

Todo proceso de calidad debe reconocer la posibilidad de error, omisión o interpretación diferente. En consecuencia, se propone fortalecer los mecanismos de revisión y apelación para que sean conocidos, accesibles, confiables y libres de represalias.

El profesorado debe saber ante qué instancia puede solicitar una revisión, cuáles son los plazos, qué documentos debe presentar y en cuánto tiempo recibirá una respuesta. La revisión debería ser realizada, preferentemente, por una instancia distinta de aquella que emitió el dictamen inicial.

El propósito de la apelación no debe ser confrontar a la institución, sino garantizar el debido proceso y corregir posibles inconsistencias. Una evaluación sin posibilidad efectiva de revisión puede percibirse como imposición; una evaluación revisable demuestra madurez institucional y compromiso con la calidad.

Transparencia en la asignación y evaluación de cargos administrativos

Los cargos administrativos poseen efectos académicos, económicos y simbólicos. Pueden proporcionar visibilidad, acceso a información, experiencia de gestión y mayores ingresos. Por ello, sus criterios de asignación, permanencia, evaluación y renovación deben estar claramente documentados y ser conocidos por la comunidad universitaria.

Se propone que cada cargo cuente con un perfil definido, funciones específicas, competencias requeridas, periodo de duración, resultados esperados y mecanismos de evaluación. La designación debería justificarse a partir de experiencia, preparación, capacidad de gestión y contribución institucional, evitando que se interprete como resultado de cercanía personal o pertenencia a determinados grupos.

Quienes ocupen cargos administrativos deberían presentar informes periódicos de actividades y resultados. Esta evaluación ayudaría a fortalecer su legitimidad y a evitar que los cargos sean percibidos como espacios permanentes de privilegio. Si una responsabilidad

administrativa produce reconocimiento económico y profesional, también debe implicar rendición de cuentas verificable.

Canal seguro de expresión docente y protección contra represalias

Se propone crear un canal confidencial y seguro mediante el cual el profesorado pueda expresar dudas, inconformidades, observaciones o propuestas relacionadas con evaluación, promoción, trato preferencial, apelaciones y reconocimiento académico.

El mecanismo deberá garantizar confidencialidad, tratamiento agregado de la información y protección explícita frente a posibles represalias. También deberá establecer responsables, tiempos de atención y procedimientos para comunicar las acciones derivadas de las observaciones recibidas.

La institución debe transmitir con claridad que la crítica respetuosa no constituye deslealtad, sino una contribución al mejoramiento de la calidad. Sin espacios seguros para la expresión docente, la neutralidad puede convertirse en silencio defensivo y la información necesaria para mejorar puede quedar oculta. Una universidad comprometida con la calidad necesita escuchar incluso aquello que resulta incómodo.

Auditoría interna de calidad, equidad y transparencia

Se recomienda realizar periódicamente una auditoría interna de los procesos de evaluación, promoción, cambio de categoría,

reconocimiento y asignación de cargos. Esta auditoría tendría un carácter preventivo y formativo, no punitivo.

Su propósito sería revisar la consistencia en la aplicación de criterios, los tiempos de respuesta, la concentración de oportunidades, la existencia de brechas por edad, sexo, tipo de contratación o categoría, el funcionamiento de las apelaciones y la percepción de justicia del profesorado.

La auditoría podría integrar análisis documental, revisión de procedimientos, encuestas anónimas, preguntas abiertas, entrevistas confidenciales y reportes agregados. También sería conveniente incorporar periódicamente una comisión externa o interinstitucional que contribuya a fortalecer la independencia y credibilidad del proceso.

Programa de inclusión y reconocimiento del docente adulto mayor

El modelo debe incorporar una política específica de inclusión laboral para docentes adultos mayores. La experiencia, la mentoría, la memoria institucional y la trayectoria formativa constituyen un capital académico que puede fortalecer la continuidad y la calidad de la universidad.

Se propone incorporar dentro de la matriz de mérito un componente denominado trayectoria académica y contribución institucional acumulada, en el que se valoren la docencia sostenida, la formación de generaciones, la dirección de tesis, la participación colegiada, el

acompañamiento a profesores jóvenes y otras aportaciones construidas a lo largo del tiempo.

También podrían establecerse programas de mentoría en los cuales docentes con amplia experiencia acompañen a profesores de reciente incorporación, asesoren proyectos académicos y participen en procesos de innovación y mejora curricular. Reconocer la experiencia no implica otorgar privilegios automáticos, sino aprovechar responsablemente un conocimiento institucional acumulado.

Evaluación docente multimétodo y formativa

La evaluación debe avanzar hacia un enfoque multimétodo que no dependa exclusivamente de encuestas estudiantiles o indicadores aislados. Debería integrar autoevaluación, evaluación de pares, revisión de evidencias docentes, resultados de aprendizaje, innovación pedagógica, tutoría, participación colegiada, actualización profesional y contribución al programa académico.

Ningún instrumento, por sí solo, puede representar la complejidad del trabajo docente. La combinación de fuentes permite construir una valoración más equilibrada y reduce el riesgo de que una sola medida determine decisiones con consecuencias laborales importantes.

El propósito final debe ser formativo. Evaluar significa identificar fortalezas, orientar el desarrollo y reconocer las contribuciones. Cuando la evaluación se convierte únicamente en control, pierde legitimidad; cuando genera aprendizaje y acompañamiento, fortalece la

calidad académica. La propuesta original ya reconoce la necesidad de avanzar hacia una evaluación multimétodo y orientada a la mejora.

Seguimiento mediante indicadores de calidad

Para asegurar la continuidad del modelo, se propone establecer indicadores de seguimiento relacionados con:

- cumplimiento de los calendarios institucionales;
- tiempos de respuesta;
- proporción de docentes que reciben retroalimentación;
- nivel de conocimiento de los criterios;
- número y resolución de apelaciones;
- participación en programas de desarrollo;
- percepción de transparencia, equidad y confianza;
- distribución de promociones y reconocimientos;
- funcionamiento del canal de expresión docente;
- avances en inclusión y reconocimiento de trayectorias.

Estos indicadores deberían revisarse periódicamente y compararse a lo largo del tiempo. Su finalidad no sería sancionar a las áreas responsables, sino identificar avances, rezagos y oportunidades de ajuste.

Implementación gradual de la propuesta

La implementación podría desarrollarse en tres etapas. En una primera fase se realizaría la revisión de la normativa, los procedimientos y los

criterios vigentes. En una segunda se diseñarían la matriz de mérito, la plataforma informativa, los formatos de dictamen y los mecanismos de apelación y expresión docente. En una tercera se aplicarían los procesos renovados, se publicarían reportes agregados y se evaluarían sus resultados.

La participación del profesorado debe estar presente durante las tres etapas. Una propuesta de calidad difícilmente será legítima si quienes serán evaluados no comprenden su funcionamiento o no pueden contribuir a su diseño. La participación no sustituye la autoridad institucional, pero mejora la pertinencia y aceptación de las decisiones.

Cierre de la propuesta

El mejoramiento de la calidad en la evaluación, promoción y reconocimiento docente requiere transformar estos procesos en componentes articulados de la gestión de recursos humanos universitarios. No basta con evaluar; es necesario retroalimentar. No basta con establecer requisitos; deben comunicarse y aplicarse consistentemente. No basta con reconocer el mérito; debe explicarse cómo fue identificado y bajo qué criterios se tradujo en oportunidades.

La propuesta busca convertir las áreas críticas identificadas en el caso FACPYA-UANL en oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento institucional. Su propósito no es negar los procesos existentes, sino complementarlos con mayor claridad, trazabilidad, participación, inclusión y protección de la voz docente.

Una universidad comprometida con la calidad debe estar dispuesta a revisar sus decisiones, escuchar a su profesorado y mejorar continuamente sus prácticas de gestión. El mérito verdadero no necesita opacidad para sostenerse. Se fortalece cuando puede ser explicado, documentado, revisado y reconocido con justicia por la comunidad académica.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2019). Autonomía universitaria y gobernanza: tensiones y transformaciones en las universidades públicas mexicanas. Universidad de Guadalajara.
- Acosta Silva, A. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 30(59). <https://doi.org/10.18504/pl3059-016-2022>
- ANUIES. (2019). La educación superior en México: políticas, actores y desafíos. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp. 71–112). Tavistock.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Carlos-Guzmán, J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(111). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3906>
- Castilla, E. J. (2008). Gender, race, and meritocracy in organizational careers. *American Journal of Sociology*, 113(6), 1479–1526. <https://doi.org/10.1086/588738>
- Castilla, E. J., & Benard, S. (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55(4), 543–676. <https://doi.org/10.2189/asqu.2010.55.4.543>

- Clarke, J., Hurst, C., & Tomlinson, J. (2024). Maintaining the meritocracy myth: A critical discourse analytic study of leaders' talk about merit and gender in academia. *Organization Studies*, 45(5), 635–660. <https://doi.org/10.1177/01708406241236610>
- CONACYT. (2023). Sistema Nacional de Investigadores: Lineamientos 2023. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. <https://conahcyt.mx/sni>
- Cordero, G., & González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>
- Cortina, A. (2000). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Didou Aupetit, S., & Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009: ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33(132), 27–45. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24895>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Fardella, C., Marchant, D., & Baleriola, E. (2024). Métrica, subjetividad y meritocracia en el trabajo académico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 51–66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.003>
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303–315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Fraser, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, Culture & Society*, 18(2–3), 21–42. <https://doi.org/10.1177/02632760122051760>

- Gil Antón, M. (2017). El espejismo de la meritocracia en el sistema de estímulos académico mexicano. *Nexos*, 39(468), 14–18.
- Gómez López, L. F., & Valdés Dávila, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479–515.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Groves, R. M. (2006). Nonresponse rates and nonresponse bias in household surveys. *Public Opinion Quarterly*, 70(5), 646–675.
<https://doi.org/10.1093/poq/nfl033>
- Henríquez Ritchie, P., Pérez Morán, J. C., Contreras Roldán, S., & del Cid, C. J. (2024). Evaluación del desempeño docente por estudiantes de una universidad pública del noroeste de México: análisis descriptivos y comparativos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e738. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2100>
- Hernández-Villafaña, A. D., & Luna, E. (2023). Metaevaluación del sistema de evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(11).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7501>
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429–431. <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261–266.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzg031>
- Kim, C.-H., & Choi, Y.-B. (2017). How meritocracy is defined today? Contemporary aspects of meritocracy. *Economics & Sociology*, 10(1), 112–121. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2017/10-1/8>

- King, K. M., & Paufler, N. A. (2020). Excavating theory in teacher evaluation: Implementing evaluation frameworks as Wengerian boundary objects. *Education Policy Analysis Archives*, 28(57), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5020>
- Kozuch, S. (2023). Meritocracy in science – A necessary myth. PhilSci Archive. https://philsci-archive.pitt.edu/22658/1/Meritocracy_PhilSciArchive.pdf
- Leighton, M. (2020). Meritocracy myths. University of Michigan Anthropology Working Paper. <https://sites.lsa.umich.edu/maryleighton/wp-content/uploads/sites/584/2020/07/Leighton-Meritocracy-Myths-2020.pdf>
- Limaymanta, C. H., & Turpo-Gebera, O. (2021). Factores asociados a la satisfacción laboral del profesorado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.15517/aic.v21i1.42494>
- Martínez Pardo, J. A., Acosta Ochoa, A., & Navarro Cendejas, J. (2025). Entre clases y artículos: el docente a tiempo parcial que investiga. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 65, e1737. <https://doi.org/10.31391/NNKC7261>
- Martínez-Chairez, G. I., & Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113–124. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.07.gm>
- Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14–34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Moreno Olivos, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87–101. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>

- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697>
- Nielsen, M. W. (2015). Limits to meritocracy? Gender in academic recruitment and promotion processes. *Science and Public Policy*, 43(3), 386–399. <https://doi.org/10.1093/scipol/scv052>
- OCDE. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. En J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17–59). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50006-X>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polanco-Bueno, R., Buendía-Espinosa, A., & Peñalosa-Castro, E. (2021). Evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 25–46. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1888>
- Quansah, F., Cobbinah, A., Asamoah-Gyimah, K., & Hagan, J. E., Jr. (2024). Validity of student evaluation of teaching in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1329734. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329734>
- Rawls, J. (1971). A theory of justice. Harvard University Press.
- Rico García, M. I. A., Montalvo Córdova, E. Y., & Ayala Atrián, S. S. (2001). Utilidad de la evaluación del desempeño docente.

Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social, 9(3), 137–141.

San Francisco Declaration on Research Assessment. (2012).

Improving research assessment. <https://sfdora.org/read/>

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford University Press.

Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys.

Psychological Bulletin, 133(5), 859–883.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>

UNESCO IESALC. (2023). The right to higher education and

rethinking merit: Briefing note compendium. UNESCO

Publishing. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_The%20right%20to%20higher%20education%20and%20rethinking%20merit_Briefing%20note%20compendium_Nov2023_EN.pdf)

[education.org/files/resource-](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_The%20right%20to%20higher%20education%20and%20rethinking%20merit_Briefing%20note%20compendium_Nov2023_EN.pdf)

[attachments/UNESCO_The%20right%20to%20higher%20edu-](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_The%20right%20to%20higher%20education%20and%20rethinking%20merit_Briefing%20note%20compendium_Nov2023_EN.pdf)
[cation%20and%20rethinking%20merit_Briefing%20note%20co-](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_The%20right%20to%20higher%20education%20and%20rethinking%20merit_Briefing%20note%20compendium_Nov2023_EN.pdf)
[mpendium_Nov2023_EN.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_The%20right%20to%20higher%20education%20and%20rethinking%20merit_Briefing%20note%20compendium_Nov2023_EN.pdf)

UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2025, agosto). *Nómina mensual del mes de agosto 2025*. Página de Transparencia de la UANL.

http://transparencia.uanl.mx/remuneraciones_mensuales/bxd.php

Universidad Autónoma de Nuevo León – FACPYA. (2026).

Reglamento Interno de la Facultad de Contaduría Pública y Administración. <https://facpya.uanl.mx>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (1996/2004). Reglamento del Personal Académico. Dirección de Transparencia UANL.

<https://transparencia.uanl.mx>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2026). Convocatoria:
Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente.
<https://uanl.mx>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2026). Estatuto General de
la Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://uanl.mx>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2026). Guía y criterios del
Programa de Estímulos al Desempeño. <https://uanl.mx>

Young, M. (1958). The rise of the meritocracy. Thames & Hudson.

ANEXO A

Evaluación y Meritocracia Laboral de Docentes Universitarios: Caso FACPYA-UANL

ENCUESTA ACADÉMICA

Descripción:

Esta encuesta tiene como propósito conocer la percepción del profesorado de FACPYA-UANL sobre los procesos de evaluación, reconocimiento y desarrollo académico.

La participación es **anónima, voluntaria y confidencial**.

Los resultados formarán parte de un estudio académico orientado a realizar propuestas para fortalecer la mejora continua de los procesos institucionales.

“Sus respuestas son confidenciales y se emplearán exclusivamente con fines académicos en el estudio sobre Evaluación y Meritocracia Laboral de Docentes Universitarios.”

SECCIÓN 1. DATOS GENERALES

1. Sexo: Femenino/Masculino/Prefiero no decirlo
 2. Edad: Menos de 30 años/De 31 a 40 años/De 41 a 50 años/De 51 a 60 años/Más de 60 años
 3. Antigüedad: Menos de 5 años/De 5 a 10 años/De 11 a 15 años/De 16 a 20 años/De 21 a 25 años/Más de 25 años
 4. Tipo de contratación: Tiempo completo/Medio tiempo/Hora-clase
 5. Además de la docencia, ¿ocupa actualmente algún cargo administrativo o ejecutivo dentro de la Facultad?: Sí/No
 6. Nivel en que imparte clases: Licenciatura / Posgrado / Ambos
-

Escala Tipo Likert (1–5): 1 = Totalmente en desacuerdo / 2 = En desacuerdo / 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo / 4 = De acuerdo / 5 = Totalmente de acuerdo

SECCIÓN 2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y MERITOCRACIA

7. Conozco los criterios con los que FACPYA-UANL evalúa el desempeño docente
8. La evaluación laboral refleja de manera justa la calidad de mi trabajo académico.
9. Los criterios de evaluación se aplican de forma consistente entre departamentos y programas.
10. La meritocracia en FACPYA promueve la mejora continua.
11. La evaluación considera equilibradamente docencia, investigación y gestión.
12. Los resultados de las evaluaciones son transparentes y accesibles para el profesorado.
13. Recibo retroalimentación útil tras cada proceso de evaluación
14. La frecuencia con que se realizan las evaluaciones y los reconocimientos al mérito laboral es adecuada.
15. Los incentivos o reconocimientos se asignan de acuerdo con méritos comprobables.

SECCIÓN 3. PROMOCIONES Y CAMBIOS DE CATEGORÍA

16. Conozco los requisitos formales para solicitar una promoción o cambio de categoría.
17. El proceso de promoción se lleva a cabo con criterios claros y equitativos.
18. La experiencia y la antigüedad se valoran de forma adecuada en las promociones y cambio de categoría.

19. La productividad académica (artículos, congresos, posgrados) tiene un peso apropiado en evaluaciones, cambio de categoría y meritocracia.
20. Existen favoritismos en los procesos de evaluación y promoción docente.
21. Los mecanismos de apelación o revisión de resultados de evaluación laboral docente son accesibles y confiables.
22. Los tiempos de respuesta y comunicación en los procesos de promoción de los docentes son razonables.
23. Considero que las oportunidades de ascenso son las mismas para hombres y mujeres.

SECCIÓN 4. DOCENTE ADULTO MAYOR E INCLUSIÓN LABORAL

Tipo: Escala Likert (1–5)

24. FACPYA reconoce la experiencia de los docentes adultos mayores como un valor institucional.
25. Existen condiciones adecuadas de meritocracia para que los profesores mayores de 60 años continúen laborando eficazmente.
26. Los procesos de evaluación y promoción se aplican sin discriminación por edad.
27. La Facultad debería implementar políticas específicas de apoyo y reconocimiento meritocrático para docentes adultos mayores.
-



AUTOR

El Dr. José Luis Abreu es Agrónomo de la Escuela Agrícola Panamericana (EAP, El Zamorano, Honduras). Tiene el Grado de Ingeniero Agrónomo de University of Southwestern Louisiana, una Maestría en Ciencias de las Plantas, con especialidad en Fitoquímica, de California State University y una Maestría en Administración de Empresas de la Universidad Rafael Urdaneta (Venezuela). Adicionalmente, es Doctor en Ciencias Gerenciales por la Universidad Rafael Bellosó Chacín (Venezuela).