

Los dilemas éticos de la evaluación del desempeño: un estudio de caso

Evandro Bocatto

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona

GRACO Research Group, ESADE/URL, Barcelona

evandro.bocatto@urv.cat

Dra. Rosalía Cascón Pereira

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona

FHOM Research Group, URV, Tarragona

rosalia.cascon@urv.net

Resumen

La ética de la empresa puede ser considerada como una parte de la ética aplicada. En este sentido, debe reflexionar sobre el cómo aplicar los principios éticos en la actividad empresarial (Cortina, 2003). Si bien en términos generales todas las políticas de recursos humanos implican una cuestión ética, la evaluación del desempeño convierte la ética en un aspecto crucial en su diseño y aplicación. Si se consideran el estrés laboral y el síndrome del burnout (Lockwood, 2003) como síntomas de un dilema ético, es evidente que en términos generales el problema ético es tratado de manera superficial en las organizaciones.

En este sentido, este trabajo se centra en explorar los dilemas éticos que emergen ante la evaluación del desempeño de los profesores en el contexto de una universidad española y ante qué condiciones se producen, con el objetivo de comprenderlos en profundidad. Para ello, se partió de una perspectiva epistemológica fenomenológica y se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y grupos focales con 14 profesores de universidad como métodos de recogida de datos.

Los principales resultados de este estudio indican que los dilemas éticos identificados se pueden agrupar en tres categorías: (a) distribución de esfuerzo entre docencia e investigación, (b) juicio y evaluación de los no funcionarios por los funcionarios y (c) permanecer en la universidad o cambiar de trabajo, que se dan ante diferentes condiciones identificadas. Estos resultados sugieren la conveniencia de revisar el modelo actual de evaluación del desempeño de los profesores de universidad, dada la evidencia del malestar provocada en sus receptores.

Introducción

La ética de la empresa puede ser considerada como una parte de la ética aplicada. En este sentido, debe reflexionar sobre el cómo aplicar los principios éticos en la actividad empresarial (Cortina, 2003).

Si se consideran el estrés laboral y el síndrome del burnout (Lockwood, 2003) como síntomas de un dilema ético, es evidente que en términos generales el problema ético es tratado de manera superficial en las organizaciones. El tratamiento sintomatológico de estas manifestaciones, pone en duda su eficacia definitiva, dado que no incide en la raíz del problema, la cuestión ética. Este hecho, augura amplias posibilidades de intervención futura y de desarrollo del conocimiento en este ámbito.

Esta superficialidad en el tratamiento de la cuestión ética se refleja, por ejemplo, en la definición proporcionada por el diccionario para el término “ética”, que se caracteriza por la falta de concreción y profundidad. En este sentido, el diccionario Clave (2000, p.776) define ética como “parte de la filosofía que estudia la moral y las obligaciones del hombre”; o, como el “conjunto de reglas morales que regulan la conducta y las relaciones humanas”. Analizando ambas definiciones, se llega a la conclusión de que ambas son de difícil aplicación práctica en las organizaciones. Dicho de otra manera, si se utilizan dichas definiciones como criterio para juzgar el carácter ético de las prácticas empresariales, entonces sería posible legitimar prácticamente cualquier actitud y rotularla de “ética”.

Del mismo modo, la discusión sobre el aspecto ético en la Administración o Gestión de Recursos Humanos, además de ser menos común de lo que se podría esperar, limita el tema de la ética a la necesidad del departamento de Recursos Humanos de comunicar las normas organizacionales, culturales y sociales, con el objetivo de informar al empleado sobre si una conducta es adecuada o inadecuada en base al respeto a las leyes gubernamentales, evitando así litigios judiciales (Bohlander et al. 2003, p.495). Sin embargo, la atención dirigida a este aspecto por la Gestión de Recursos Humanos, implica ignorar muchos otros aspectos éticos implicados en la gestión de personal.

Quizá uno de los motivos de esa ignorancia sea que, en realidad, la aplicabilidad de principios éticos en las distintas actividades organizativas es compleja y, frecuentemente conduce a paradojas de difícil solución. En este sentido, la idea de aplicar principios generales a todas las funciones organizacionales muestra su inviabilidad tras el primer intento práctico. Este hecho, demuestra que la singularidad de cada actividad demanda tratamientos específicos por una parte, y por otra, relacionados con las demás actividades. Según Cortina (2003, p.33):

“...la tarea de la ética aplicada no consiste sólo en la aplicación de los principios generales, sino en averiguar a la vez *cuáles son los bienes internos* que cada una de estas actividades debe proporcionar a la sociedad, qué *metas* debe perseguir, por tanto, cada una de ellas, y qué *valores y hábitos* es preciso incorporar para alcanzarlas.”

Por tanto, en este trabajo se parte de la idea que la aplicación de la ética en las organizaciones no puede ser establecida respetando sólo una definición general, necesitando entonces un criterio que permita pormenorizar tal aplicación. Además, ese criterio debe considerar las especificidades de cada función organizativa. En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo ofrecer un criterio más profundo y pormenorizado de aplicación de la ética en el contexto organizativo, centrándose en la

aplicación de ésta en una única función de la Gestión de Recursos Humanos, la evaluación del desempeño. Para ello, se ilustrará su aplicación con un estudio de caso en el que la aplicación de la ética posee un carácter primordial, como es en la evaluación del desempeño.

Eligiendo *criteria* para estimar la calidad ética de las prácticas organizacionales

A continuación, se ofrece una breve síntesis de los criterios considerados por la literatura para determinar el carácter ético de las prácticas organizacionales.

Cortina (2003, p.17) considera que la ética es “un tipo de *saber* de los que pretende *orientar* la *acción humana* en un sentido *racional*”. Teniendo en cuenta esta premisa, la autora estudia tipos de racionalidad, los cuales podrían orientar la acción humana dentro de las organizaciones. En este sentido, considera que es necesario plantear de qué manera puede ayudar al tomador de decisiones la máxima utilitarista de lograr la mayor felicidad del mayor número de personas; el imperativo kantiano de tratar a los hombres como fines en sí mismos y no como medios para la consecución de objetivos organizacionales; o el mandato dialógico de no tener por correcta una norma si no la deciden todos los afectados por ella, tras un diálogo celebrado en condiciones de simetría (2003, p.32).

Análogamente, Nash (1983, p.59) sugiere doce preguntas para valorar la dimensión ética de una decisión empresarial. La tabla 1 que se muestra a continuación, analiza cada pregunta en relación con el tipo de racionalidad propuesta por Cortina, relacionando así los criterios propuestos por ambos autores.

Tabla 1: Preguntas para valorar la dimensión ética de la toma de decisiones y sus dimensiones del tipo de racionalidad. Basado en Nash (1983) y Cortina (2003).

Para este trabajo, se consideraron los tipos de racionalidad propuestos por Cortina (2003) y la respuesta a las preguntas propuestas por Nash (1983) como criterios para analizar la calidad ética de las actividades organizacionales y de las decisiones tomadas al respecto de éstas. En concreto, se tomaron dichos criterios para analizar el carácter ético de la evaluación del desempeño en la organización examinada.

El respeto a los dos criterios llevaría entonces a la acción humana en un sentido racional, o sea, a la acción ética. Sin embargo, en el caso de no existir tal respeto, dará lugar a la aparición de dilemas éticos.

Para este trabajo, se entiende dilema como una situación de duda en la que hay que elegir (Clave, 2000, p.633). Bohlander et al. (2003, p.495) reconoce también la cuestión de los dilemas éticos y expone estos como inherentes a la gestión de los recursos humanos, tal y como muestra esta cita:

“Si bien siempre habrá dilemas éticos en la supervisión de los empleados, la manera en que éstos son tratados distingue en gran medida a una organización ética de otra que no lo es... una empresa ética reconoce y valora las contribuciones de los empleados y respeta sus derechos personales... Entre las metas finales de la capacitación organizativa en ética está la de tratar a los empleados con justicia y equidad.”

Otros autores (Badaracco, 1997; Nash, 1990; Sinnott-Armstrong, 1988 y Geva, 2006) definen los dilemas éticos como una categoría especial dentro de los problemas éticos que aparecen en los negocios, en donde la principal dificultad consiste en descubrir que

opción tomar cuando existen dos o más soluciones válidas o cuando los intereses legítimos entran en conflicto. Según Sinnott-Armstrong (1998) las características esenciales de un dilema ético son las siguientes: el agente es requerido a hacer cada una de las acciones; el agente puede hacer cada una de las acciones; pero el agente no puede hacer ambas acciones. El agente por tanto, parece condenado a un fracaso moral, no importa que decisión tome o que solución adopte, hará algo mal o dejará de hacer algo que debería hacer. En este sentido, un dilema ético procede de un conflicto de exigencias o intereses y no de falta de capacidad o motivación para hacerlo. Por tanto, exige un análisis ético.

Los dilemas éticos por ventura presentes en la gestión de personal, serán analizados por un tercer criterio: el de la ruptura del contrato psicológico. El término “contrato psicológico” fue desarrollado por Harry Levinson, profesor de liderazgo ejecutivo en la *Harvard Business School*, y se refiere a las expectativas implícitas que, además del contrato explícito formalizado entre empresa y empleado, constituye parte del intercambio relacional entre ambos actores (Rousseau, 1995).

La ruptura del contrato psicológico conlleva, entre otros síntomas observables, la experiencia de disonancia cognitiva.

La Teoría de la Disonancia Cognitiva define a ésta como “la incongruencia experimentada por el sujeto entre sus cogniciones o entre sus cogniciones y conductas, que lleva a un estado psicológico repulsivo que una vez generado, se percibe como un estado disonante que lleva a la aparición de presiones que lo reduzcan” (Ryckman, 1993, p.9) y argumenta sobre la “tendencia en la persona a luchar para que exista consistencia en sus cogniciones y sus comportamientos”.

La ética en la Evaluación de Desempeño

En términos generales, la evaluación del desempeño ha sido definida como la necesidad de “verificar, con una determinada frecuencia, si las tareas se están realizando de la manera adecuada, y si los empleados han llegado a su nivel óptimo de rendimiento o por el contrario, aún tienen una clara capacidad de mejora” (Castillo y Pastor, 2003, p.319). Esta definición, al igual que otras utilizadas tradicionalmente para el mismo término, se caracteriza por ser lógica, objetiva, amoral (Popper, 1994) y relativista eludiendo por tanto, el complejo debate sobre valores que surge ante su aplicación y los dilemas éticos que provoca, tanto en los que diseñan y aplican esta política, como en sus receptores.

Si bien en términos generales todas las políticas de recursos humanos implican una cuestión ética, la evaluación del desempeño convierte la ética en un aspecto crucial en su diseño y aplicación.

La discusión sobre la ética en las organizaciones involucra un tema recurrente referido al carácter egoísta versus el altruista o no-egoísta (Maslow, 2000) de la práctica organizativa. En este sentido, los dilemas éticos dentro de las organizaciones implicarían decisiones tomadas unilateralmente en función de la felicidad de pocos y de la utilización de los recursos organizacionales, entre ellos los humanos, a favor de los intereses de algunos grupos. Ese efecto puede también ser entendido por la no observación de las racionalidades calculadora y práctica.

La búsqueda de la mejora de la productividad y de la calidad, con el objetivo de ser competitivo a escala mundial, ha llevado a las organizaciones occidentales a desarrollar

algunas medidas alternativas al cambio cultural que exigen los altos niveles de calidad y productividad logrados por las empresas japonesas a través del movimiento de Control de la Calidad Total (Ishikawa, 1993) y que curiosamente, parecen prescindir de políticas formales de evaluación de desempeño. Dado que lograr una cultura (Adler, 1997) que favorezca la calidad como la japonesa es difícil y requiere cambios muy profundos, las medidas alternativas o atajos se presentan como una tentación.

En este sentido, llamamos atajos a aquellas políticas organizacionales de sentido único, desde la cúpula hacia los empleados, que desconsideran la necesidad del cambio cultural orientado hacia el respeto mutuo, unión de intereses y participación de todos los actores involucrados en la organización (Adizes, 1994), y que permiten lograr los niveles de calidad y productividad exigidos por la competitividad a escala mundial. La evaluación del desempeño suele ser uno de esos atajos, sea por su carácter unidireccional, que rompe las expectativas implícitas presentes en el contrato psicológico entre empleado y empresa; sea porque genera un fuerte estrés a la larga, cuando lograr las metas se vuelve más difícil, pues adquirir el “nivel óptimo” es complicado; sea porque no ofrece los instrumentos necesarios para su consecución; sea porque se une a la política de compensación, convirtiendo la parte variable del sueldo en su función; sea porque en el carácter de ser “aceptables” tanto el criterio moral como las normas de conducta son también de difícil definición; sea porque la objetividad del proceso es más una premisa teórica que una posibilidad práctica; etc.

En definitiva, dichos atajos para lograr los niveles de productividad exigidos por el mercado, generan resistencia, descontento e incluso el efecto inverso al pretendido, es decir, un bajo rendimiento laboral, debido a un clima laboral negativo, un alto nivel de estrés, poco o ningún compromiso con los objetivos organizacionales, baja creatividad

en la resolución de problemas e innovación y falta de iniciativa en el trabajo (Lockwood, 2003, p.4). En este sentido, el planteamiento de la evaluación del desempeño como alternativa al cambio cultural para el logro de la calidad y la competitividad, lleva a los autores de este trabajo a sentirse interesados por los dilemas éticos que emergen de su aplicación.

Objetivos de la investigación

Dado el contexto general de la ética en la evaluación del desempeño, y dada la categoría de profesores de universidad de los autores de este trabajo, el interés de éste recae en lograr la comprensión en profundidad de los dilemas éticos que emergen de la formulación y puesta en práctica de la evaluación del desempeño en el contexto universitario español, y en particular en una de sus universidades. Con el objetivo de explorar este aspecto, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1.- ¿Qué dilemas éticos emergen de la evaluación del desempeño de los profesores de universidad en una universidad española?

2.- ¿Ante qué condiciones se dan esos dilemas?

El foco de atención para responder a estas preguntas, se centró en una de las partes implicadas en la evaluación del desempeño: los receptores de esa política, que en el caso de este estudio, eran los profesores de universidad.

Como se puede observar, las dos preguntas formuladas para conducir la investigación eran de tipo exploratorio y descriptivo, aunque la segunda pregunta implicaba también un nivel explicativo.

La Evaluación del Desempeño en la Universidad Pública Española

En el contexto universitario español se pueden identificar claramente tres tipos de instrumentos de evaluación para evaluar el desempeño de los profesores de universidad. Por una parte, se da la evaluación de la actividad docente, realizada por los alumnos a través de encuestas de satisfacción. Ésta se centra en evaluar aspectos como el cumplimiento de horarios; controles de faltas; aspectos pedagógicos y de contenido de la asignatura impartida; etc.

Por otra parte, y más recientemente, se encuentra el pacto de dedicación, que no sólo incluye la evaluación de la actividad docente, sino también la evaluación del desempeño de todas aquellas actividades o tareas asignadas al docente en su descripción del puesto de trabajo y en la planificación estratégica realizada por el departamento al que pertenece. Aunque el pacto de dedicación es concebido como una declaración de intenciones del docente sobre el desarrollo de su actividad anual, que permite la organización de la actividad del departamento, se convierte a efectos prácticos en un análisis del desempeño, al comparar esa declaración de intenciones a principio de año

con su desempeño real al final de éste. Ambos tipos de evaluación se dan con una periodicidad anual.

Por último, existe un tercer instrumento externo para evaluar el desempeño de los profesores de universidad: la acreditación emitida por las agencias externas de calidad universitaria, AQU en el contexto catalán y ANECA para el contexto español.

Si bien los dos primeros instrumentos de evaluación del desempeño tienen una periodicidad anual, la acreditación otorgada por las agencias externas de evaluación no tiene una periodicidad determinada, sino que se da previa solicitud del profesor de universidad para el desarrollo de su carrera profesional.

Este trabajo se centra en los dos últimos instrumentos de evaluación, el pacto de dedicación y la acreditación emitida por las agencias externas, por dos motivos: en primer lugar, porque evalúan de forma más global el desempeño del profesor de universidad; y en segundo lugar, porque los evaluadores no son los clientes de la actividad docente, sino los gestores y las agencias externas de evaluación, cuya relevancia es mayor desde el punto de vista de la ética empresarial y de los dilemas que desencadena su aplicación.

Enfoque epistemológico y Metodología

Cualquier investigación requiere llevar a cabo una serie de decisiones epistemológicas y metodológicas como esencia subyacente que guíe más tarde cuestiones operativas de la investigación. De este modo, la adopción del enfoque epistemológico y metodológico proporcionaron el rumbo de esta investigación, actuando a modo de brújula para tomar

las decisiones sobre técnicas en el escarpado camino del trabajo de campo, para llegar hasta la cima, el logro de los objetivos propuestos inicialmente.

De acuerdo con Moustakas (2001, p.265) o Easterby-Smith, et al. (2002, p.27)., la manera en que las preguntas de investigación son formuladas determinará qué enfoque epistemológico y metodológico serán los más idóneos. En este sentido, dado que se trata de un estudio exploratorio centrado en la perspectiva de uno de los actores implicados en la evaluación del desempeño, el construccionismo social como marco epistemológico y la fenomenología como opción metodológica (Churchill y Wertz, 2001) aparecen como las opciones más adecuadas para satisfacer los objetivos planteados en el inicio de este estudio.

En relación a la opción epistemológica, se parte de la idea de Watson y Watson (1999:483) de que los individuos no reaccionan simplemente a un mundo dado, sino que construyen ese mundo a través de sus percepciones. Con la adopción de esta postura se busca la diferenciación respecto al enfoque positivista que ignora la agencia y el papel activo de los actores en la organización. Por otra parte, los objetivos de este trabajo de investigación no eran la generalización de los resultados de la muestra de profesores de universidad a la población general de estos, sino la comprensión en profundidad de esos resultados. En este sentido, el construccionismo social como marco epistemológico era más adecuado que el positivismo.

En relación a la fenomenología como la opción metodológica más adecuada, ésta fue determinada a partir de dos factores. En primer lugar, por el objetivo de este estudio, la comprensión en profundidad de los dilemas éticos desde la perspectiva de los profesores de universidad. La fenomenología se presenta como la opción más idónea para comprender en profundidad la perspectiva de un actor social (Taylor y Bogdan, 1992).

En el caso de este estudio, la fenomenología permite captar la subjetividad de los profesores de universidad ante la evaluación del desempeño como dato objetivo que impacta en su subjetividad, generándoles pensamientos y sentimientos. En segundo lugar, la gran dificultad para estudiar empíricamente la cuestión ética¹, lleva también a recomendar el uso de la fenomenología para responder a las preguntas planteadas. La investigación fenomenológica, tal y como lo propone Edmund Husserl (Churchill y Wertz, 2001, p.249), tiene como objetivo complementar y contextualizar la investigación empírica científica a través de la depuración de la esencia de las regiones de estudio como, por ejemplo, la psicología humana.

Bajo los enfoques epistemológicos y metodológicos enunciados, los métodos de recogida de datos utilizados fueron las entrevistas en profundidad (Holstein y Gubrium, 2004) y los grupos focales (McNamara, 1999).

Frente a los diferentes tipos de entrevistas, se optó por la entrevista cualitativa o en profundidad como la más adecuada para los objetivos de esta investigación, dada su flexibilidad que permitía explorar en profundidad las percepciones que iban surgiendo. Otras propiedades de la entrevista en profundidad que motivaron su elección fueron su carácter abierto y no estandarizado y su propósito que según Jones (1985, p.45) es “entender cómo los individuos construyen la realidad de su situación formada por el complejo marco personal de creencias y valores que han desarrollado a lo largo de sus vidas para ayudar a explicar y predecir los sucesos de su mundo”. Estas propiedades la convertían en el método más apropiado para abordar los objetivos y preguntas de esta investigación, al permitir la comprensión de la perspectiva de los profesores de

¹ No se puede afirmar con plena seguridad, por ejemplo, si la ética es resultado de la evolución antropológica del ser humano (ej. Lorenz, 1988) o si sería construida socialmente (ej. Vygotsky, 1978).

universidad sobre la evaluación de su desempeño desde su propia definición del mundo social en el que se hallaban.

Las entrevistas tenían una duración de entre 2 y 4 horas. Se realizaron a 14 profesores de las siguientes facultades de una universidad española: económicas, jurídicas y turismo. El acceso a los entrevistados se realizó a través de la participación de uno de los autores de este estudio en un comité de mejora de la calidad de vida laboral del profesorado universitario. Por razones de confidencialidad, no se proporcionan más datos demográficos sobre la muestra.

El tipo de muestreo para la selección de los entrevistados que participaron en el comité de mejora de calidad de vida laboral fue un muestreo teórico (Glaser, 1978), es decir que el criterio de selección de los entrevistados fue el grado de devolución teórico que podían proporcionar entorno a la comprensión de los dilemas éticos, siendo una selección intencional y no aleatoria (Miles y Huberman, 1994).

Según Glaser (1978), el investigador considera la emergencia de diferentes categorías teóricas y decide seleccionar aquellos individuos, grupos o sucesos que le proporcionarán información al respecto para seguir desarrollando su teoría. De este modo, partiendo del objetivo de construir teoría inductivamente, la preocupación no era conseguir la representatividad de la muestra respecto a la población de profesores de universidad para poder predecir y extrapolar los resultados, sino conseguir la representatividad de los conceptos desarrollados y comprender cómo estos variaban dimensionalmente. El resultado de esta selección fue una muestra de 14 profesores de universidad que observada bajo el prisma positivista puede parecer una muestra pequeña, pero que bajo la lógica de la investigación cualitativa es una muestra muy rica y suficiente, puesto que permitió llegar al punto de saturación teórica. En línea con el

enfoque adoptado, las decisiones sobre el muestreo no fueron tomadas a priori ni prefijadas estáticamente en el diseño de la investigación, sino que se tomaron durante el curso del trabajo de campo.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad y para su análisis se utilizó el programa Nvivo de gestión de datos cualitativos.

Resultados y conclusiones

Los datos obtenidos fueron interpretados en relación a los criterios analíticos establecidos: el tipo de racionalidad, las preguntas de la toma de decisión ética y el contrato psicológico.

En términos generales, se detectó el carácter unilateral y de arriba a abajo en la definición de la política de evaluación del desempeño. Es decir, no se tomó en cuenta la perspectiva de los evaluados, sino que se crearon las Agencias de Calidad de Educación Superior, dotándolas de total autonomía para decidir objetivos de calidad y maneras de evaluarla, prescindiendo de la representación de órganos de representación docente como comisiones de profesores o sindicatos. Este hecho genera un desequilibrio de racionalidad comunicativa, dado que dichos interlocutores no fueron considerados válidos. La falta de consideración de su perspectiva en el proceso de definición de los estándares de evaluación, lleva a la imposibilidad de cumplimiento de los criterios de desempeño fijados unilateralmente por las agencias, tal y como manifiesta la siguiente cita, al referirse a la retribución económica como medio necesario para el logro de los estándares de evaluación propuestos:

“En mi opinión eehh... (en relación con la acreditación que puede dar derecho a una plaza como Profesor Titular de Universidad), se crearon criterios, como ese de publicar en revistas de los *rankings* de calidad, que se vuelven muy difíciles de conseguir, no porque no tengamos capacidad sino por que no tenemos medios. Por ejemplo, el sueldo de un profesor universitario en España está muy por debajo de la media Europea... ese hecho impide que podamos pagarnos un buen curso para desarrollar el inglés, que es la lengua que se exige en la mayoría de las revistas y congresos, o para que podamos pagar a alguien que nos revise los artículos o nos los traduzca al inglés o para viajar a congresos y hacer networks.... En fin, pusieron la zanahoria tan lejos que nos desanima un poco. O sea, es un criterio de altísimo nivel para un sueldo muy restrictivo. Con eso no quiero decir que un aumento de sueldo genere la motivación para publicar, o que sea la solución a todos los problemas, pero seguramente crea condiciones para los que tienen ese objetivo.” (Profesor 2, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales)

Este desequilibrio entre el nivel de exigencias y los medios disponibles para su logro, lleva a la desmotivación y al abandono de aquellos que recién empiezan en el ámbito académico, tras ponderar los esfuerzos necesarios para llegar a obtener un trabajo en este ámbito y las compensaciones derivadas, como muestra la siguiente cita:

“Conozco algunos programas doctorales importantes en Cataluña, digo eso en los últimos tres o cuatro años y, percibo que el número de estudiantes españoles es muy pequeño. Además de los pocos, casi ninguno quiere seguir en la carrera académica.... en el caso de mi programa, soy el único. ¿Por qué eso? Para mi es muy sencilla la explicación, nosotros, nos damos cuenta de que tanto esfuerzo conlleva a un sueldo menor que determinadas carreras en las que sólo con un título de ESO se cobra más.” (Profesor 7, Facultad de Ciencias Jurídicas)

En vista de lo anterior, se pueden identificar qué preguntas de la toma de decisión ética (ver figura 1), no han sido consideradas por parte de las agencias al definir los estándares de evaluación del cuerpo docente:

- (1.) ¿Ha formulado el problema con precisión?
- (2.) ¿Cómo plantearía el problema si estuviera en el bando contrario?
- (6.) ¿Qué relación existe entre esa intención y los resultados probables?
- (9.) ¿Está seguro de que su posición será tan correcta dentro de algún tiempo cuanto parece ahora?

Entre los profesores de universidad, se pueden distinguir dos situaciones claramente diferenciadas en función de la importancia que adquieren los estándares de evaluación establecidos por las agencias, para el desarrollo de su carrera profesional. La primera situación, se refiere a los profesores ya funcionarios antes de la reformulación de los criterios de evaluación. Para estos, el impacto del nuevo sistema de evaluación en el desarrollo de su carrera profesional es menor. La segunda situación, se refiere a los docentes que intentan acceder a las plazas de funcionarios o de personal laboral permanente. Para estos, el impacto del nuevo sistema de evaluación es mayor, dado que no únicamente influye en el desarrollo de su carrera profesional, sino también en su acceso a un puesto de trabajo, dado que las acreditaciones expedidas por las agencias son un criterio necesario de reclutamiento.

En este sentido, el análisis de cómo los profesores de universidad experimentan el sistema de evaluación del desempeño exige la distinción de dos perfiles: los que ya “están dentro” y los que “necesitan una plaza o empleo”. Los dos relatos abajo exponen esa distinción:

“Yo tengo plaza, pero me compadezco de algunos de mis compañeros que no la tienen. Realmente, hoy en día se exigen una serie de requisitos para acceder que ni siquiera tenemos los más veteranos. No se puede exigir ser un investigador reconocido a nivel mundial, porque esa es más la excepción que la norma...no sé que haría yo...” (Profesor 5, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales)

“Sinceramente, estoy agobiado y cansado. Tomé como reto personal todo ese rollo de la acreditación y este año me aceptaron mis trabajos en diez congresos, y quizás dos de ellos se convierta en publicaciones, uno será un capítulo de libro y otro una publicación en una revista internacional. El problema es que ninguno de los dos están en la dichosa lista y por eso, probablemente no me sirvan para la acreditación. Acabo de hacer la cuentas y me he gastado aproximadamente unos cuatro mil Euros en todo esto, obviamente parte de este valor sale de mis ahorros. Ahora yo te pregunto: ¿qué hago? No veo ninguna salida.” (Profesor 2, Facultad de Ciencias Jurídicas)

Las evidencias provistas hasta el momento en este trabajo permiten llegar a la conclusión inicial de que ni los tipos de racionalidad de la aplicación de la ética en las empresas ni las preguntas de la toma de decisión ética, fueron respetadas en el caso de la implantación de la evaluación de desempeño en la Universidad Pública analizada. Este hecho, genera la ruptura del contrato psicológico entre los profesores universitarios y la Universidad, y con ello, algunos dilemas éticos inferidos a través de las disonancias cognitivas que manifestaban los profesores de universidad en las entrevistas.

Los dilemas éticos identificados fueron agrupados en diferentes categorías: (a) distribución de esfuerzo entre docencia e investigación, (b) juicio y evaluación de los no funcionarios por los funcionarios y (c) permanecer en la universidad o cambiar de trabajo. Estos dilemas se dan a raíz de las siguientes condiciones identificadas:

1. Relación Universidad versus profesores, es decir a raíz de las acciones que promueve la Universidad como institución en relación a la evaluación del desempeño de los profesores, siguiendo las determinaciones del Ministerio de Educación.

2. Relación profesores versus Universidad, es decir, a raíz de las reacciones de los profesores ante la evaluación del desempeño llevada a cabo en su Universidad.

3. Relación profesores y alumnos, es decir, a raíz de la modificación de esta relación que supone el nuevo sistema de evaluación al enfatizar en el desarrollo del perfil investigador frente al docente.

4. Relación profesores y su actividad profesional, es decir, a raíz del cambio de metas profesionales que implica el nuevo sistema de evaluación.

El dilema ético que presentó un mayor grado de saturación fue el referido a la distribución de esfuerzo entre docencia e investigación, dado que mientras las agencias de evaluación estatales (ANECA) y autonómicas (AQU) enfatizan la investigación en el desempeño del profesor, dicha evaluación entra en conflicto con las preferencias del docente que está interesado en dedicar su esfuerzo a desarrollar su docencia, o bien con las exigencias de calidad de sus alumnos. Este dilema ético aparece ante las condiciones 1, 3 y 4, potenciándose al mantener la relación docente con los alumnos y al tener que establecer sus propias metas profesionales.

Tradicionalmente, el profesor se autoevaluaba por sus capacidades pedagógicas, es decir, “buenas” clases; por los resultados de aprendizaje percibidos en sus alumnos; por la calidad de su tutorías; por su nivel de estudios; por el cumplimiento de horarios y presencia; por sus comunicaciones en congresos; por sus libros escritos; y, por sus publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales. Cuando la evaluación acentúa de manera drástica sólo el último ítem, como propone el nuevo sistema de evaluación, el profesor se encuentra forzado a responder a estímulos que por veces son incoherentes (o *tradeoffs*). Es decir, existe un considerable grado de dificultad en realizar todas las tareas a la vez, dada la limitación de tiempo y esfuerzo. En este sentido, puede que el realizar bien una tarea implique mitigar la eficiencia en otra. Además, es dudosa la premisa teórica que sugiere que tales capacidades

psicopedagógicas se fomentan a partir del desarrollo de la investigación en las áreas en que uno enseña. De igual modo, tampoco es directa la relación entre el desarrollo de investigación y las publicaciones obtenidas en revistas de la lista del SSCI. Kolb (1977, p.21) por ejemplo, cuestiona la relación entre capacidades psicopedagógicas e investigación desarrollada al referirse a los “estilos individuales de aprendizaje”:

“La mayor parte de las personas desarrollan estilos de aprendizaje que destacan, por encima de otras, algunas capacidades para aprender; esto es el resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual. Llegamos a resolver de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella.”

Así, la premisa de las agencias de calidad de que las publicaciones mejorarán la calidad de enseñanza en España es como mínimo cuestionable, dado que un excelente investigador puede tener sus capacidades didácticas de exposición en clase restringidas, como ilustra la siguiente cita:

“Soy profesor desde hace veinte años. Me encanta dar clases y el contacto con los alumnos. Fui elegido como el mejor profesor en muchas ocasiones y tengo algunos libros escritos. No hablo inglés porque no me gusta y creo tener ese derecho. Pero según el nuevo modelo de evaluación soy un fracaso (ríe). Eeehhh...como soy funcionario, no me preocupo, pero no estoy seguro de que ese modelo aporte mucho a la enseñanza universitaria. Lo único que sé es que mi departamento necesita profesores doctores, ha convocado oposiciones en los últimos tres años y ¡no se ha presentado nadie!. ¿Por qué será? Otro punto que me molesta es que las listas de publicaciones de calidad exigen publicar en inglés, lo que para mi significa que ¿somos menos científicos que en otros países de habla inglesa? Se llega al colmo de menospreciar las

publicaciones en España. Me gustaría creer que la cosa va bien pero...” (Profesor 12, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales)

El dirigir la atención hacia la publicación y/o participación en congresos científicos, implica inevitablemente disminuir la inversión de tiempo y esfuerzo en la preparación de clases y atención de alumnos. En este sentido, la satisfacción de los estudiantes y su aprendizaje pasan a un segundo lugar. La cita siguiente ilustra el dilema generado por el nuevo sistema de evaluación:

“El otro día pensaba que quienes realmente pagaban nuestro sueldos eran los alumnos y la sociedad, pero.....últimamente no sé si les beneficiamos o retornamos sus inversiones. Claro, que podría pensar que publicar les beneficia pero....no lo tengo del todo claro, porque la verdad es que desde que dedico mis esfuerzos a publicar no tengo tiempo para preparar mis clases, para buscar nuevos casos...y sinceramente, creo que las doy mucho peor y que mis estudiantes aprenden mucho menos que antes, así que....no lo tengo del todo claro.” (Profesor 11, Escuela de Turismo y Ocio)

Otro dilema ético identificable en las entrevistas con los docentes universitarios es el que manifiestan los representantes de la institución, profesores funcionarios, al no saber cómo abordar su relación con los no funcionarios en busca de la acreditación, dado que en nombre de la universidad, les están exigiendo una serie de requisitos que ni ellos mismos cumplen. Por ello, les abruma la disonancia cognitiva al pensar que personas más preparadas que ellos mismos no pueden optar a un puesto de trabajo, y que ellos mismos actúan como barreras al implementar la selección que dicta el Ministerio de Educación, como muestra la siguiente cita:

“El otro día le explicaba a un profesor que tras obtener la acreditación como lector, para permanecer contratado, tendría que ser evaluado anualmente por el departamento con criterios que, sinceramente, sólo el diez por ciento de nuestro departamento posee! Me miró como diciendo: ‘No es justo. Nadie

de vosotros tiene ese currículum' Y ¿qué le puedo decir yo?...sé que tiene razón, le estamos exigiendo lo que casi ninguno de nosotros tiene." (Profesor 9 (jefe de departamento), Facultad de Ciencias Jurídicas)

Este dilema ético fue identificado ante las condiciones 1 y 2.

Por último, el tercer dilema ético identificado es el que hace referencia a permanecer en la universidad, o bien dar el salto al mercado laboral, antes de perder más años y perder la oportunidad de ser valorado por ese mercado. Este sería un dilema indirecto generado a partir de las condiciones 2 y 4. Los profesores tienen conocimiento de que la Universidad sigue las políticas de evaluación preestablecidas y que no tiene más autonomía de decisión. Así, la relación queda truncada cuando los profesores empiezan a analizar otras posibilidades de empleo, como muestran estas citas:

"Tuve un caso reciente de un profesor que simplemente me comunicó que cambiaba de profesión. Lo hizo y hoy está muy contento. Lo peor es que apostábamos por él." (Profesor 9 (jefe de departamento), Facultad de Ciencias Jurídicas)

"Últimamente estoy buscando otro trabajo...antes de que sea demasiado tarde y el mercado laboral ya no me acepte". (Profesor 5, Escuela de Turismo y Ocio)

En conclusión, el carácter unilateral del establecimiento de estándares para la evaluación del desempeño de los profesores de universidad, no permite la racionalidad comunicativa y en muchas ocasiones, impide la unión de los intereses personales de los profesores con los de la Universidad, generando dilemas éticos y la ruptura del contrato psicológico con la organización.

Relevancia del estudio y sugerencias para la práctica

A pesar de haber estudiado el proceso de evaluación del desempeño en una única universidad, y ser el objetivo de ese estudio la comprensión en profundidad y no la generalización de sus resultados, se puede especular que los profesores de las demás universidades españolas afrontan semejantes dilemas, dado que los criterios de evaluación procedentes de agencias privadas de evaluación contratadas por el Ministerio de la Educación son comunes a todas las universidades del estado español.

La principal sugerencia que surge de este estudio, es el cuestionamiento de la adecuación del modelo actual de evaluación del desempeño de los profesores de universidad, dada la evidencia de su malestar provocado por los diferentes dilemas éticos que este sistema de evaluación genera en sus receptores. Este hecho, puede provocar la fuga de cerebros hacia las universidades privadas u otros países.

En este sentido, dicho cuestionamiento lleva a realizar un replanteamiento que considera los modelos referentes a la administración participativa, basados en algunos conceptos como el de sinergia de Maslow (2000), en los que la evaluación podría ser al mismo tiempo utilitaria y altruista, como posibles alternativas de mejora.

Referencias

- Adizes, I.: 1994, *Ciclos de vida de la organización cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones* (Díaz de Santos, Madrid).
- Adler, N. J.: 1997, *International Dimension of Organizational Behaviour*, 3rd edition (Southwestern, Cincinnati USA), pp.61-63.
- Badaracco, J.L.: 1997, *Defining Moments: When Managers Must Choose Between Right and Right* (Harvard Business School Press, Boston USA).
- Bohlander, G., Sherman, A. y Snell, S.: 2003, *Administración de Recursos Humanos*, 12^a edición (Thompson, Madrid).
- Castillo, M. A. S. y Pastor, E. M. A.: 2003, *Dirección de Recursos Humanos* (McGraw-Hill, Madrid)
- Clave: 2000, *Clave: diccionario de uso del español actual* (Ediciones SM., Madrid)
- Churchill, S. D. y Wertz, F.: 2001, "An Introduction to Phenomenological Research in Psychology: Historical, Conceptual, and Methodological Foundations" en Kirk J. Schneider, James F. T. Bugental y J. Fraser Pierson (eds.) *The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research and Practice* (Sage, London UK), pp. 247-262.
- Cortina, A. O.: 2003, *Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial*, 6^a edición, (Trotta, Valladolid).
- Easterby-Smith, M.; Thorpe, R. y Lowe, A.: 2002, *Management Research: An Introduction* (Sage, London UK).

- Geva, A.: 2006, "A typology of Moral Problems in Business: A Framework for Ethical Management", *Journal of Business Ethics*, 69 (2), 133-147.
- Glaser, B.G.: 1978, *Theoretical Sensitivity* (Sociology Press, Mill Valley USA).
- Holstein, J. and Gubrium, J.: 2004, "The active interview" en Silverman (ed.) *Qualitative research: Theory, method and practice*, (Sage, London:UK).
- Ishikawa, K.: 1993, *Controle de Qualidade Total*, (Editora Campus, Rio de Janeiro).
- Jones, S.: 1985, "Depth interviewing" en R. Walker (ed.) *Applied Qualitative Research*, (Sage, Gower UK).
- Kolb, D. A.: 1977, "Aprendizaje y solución de problemas: Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje" en *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*, (Ediciones del Castillo, Madrid).
- Lockwood, N. R.: 2003, Work/life Balance: Challenges and Solutions, *HR Magazine*, 48 (6), 2-10.
- Lorenz, K.: 1988, *Os Oito Pecados Mortais do Homen Civilizado*, (Editora Brasiliense, São Paulo).
- McNamara, C.: 1999, *Basics of Conducting Focus Groups* (Authenticity Consulting LLC).
- Maslow, A. H.: 2000, *Maslow no Gerenciamento*, (Qualitymark, São Paulo).
- Miles, M.B. y Huberman, M.A.: 1994, *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, (Sage, Thousand Oaks California)

- Moustakas, C.: 2001, "Heuristic Research: Design and Methodology", en Kirk J. Schneider, James F. T. Bugental and J. Fraser Pierson (eds.) *The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research and Practice*, (Sage, London UK), 231-245.
- Nash, L.L.: 1983, "Una ética para la toma de decisiones" *Harvard-Deusto Business Review*, 13 (1), 57-71.
- Nash, L.L.: 1990, *Good Intentions Aside: A Manager's Guide to Resolve Ethical Problems*, (Harvard Business School Press, Boston USA).
- Rousseau, D.M.: 1995, *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*, (Sage, Thousand Oaks California).
- Popper, K. R.: 1994, *The myth of the Framework*, (Routledge, London).
- Ryckman, R.M.: 1993, *Theories of Personality*, 5ª edición (Sage, Wadsworth California USA).
- Sinnott-Armstrong, W.: 1988, *Moral Dilemmas*, (Blackwell Publishers Ltd, Oxford UK).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.: 1992, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: la Búsqueda de Significados*, (Ediciones Paidós, Barcelona).
- Vygotsky, L. S.: 1978, *Mind in society*, (Harvard University Press, Cambridge).
- Watson, T. y Watson, D.: 1999, "Human Resourcing in Practice: Managing Employment Issues in the University", *Journal of Management Studies*, 36(4), 483-504.

Tabla 1: Preguntas para valorar la dimensión ética de la toma de decisiones y sus dimensiones del tipo de racionalidad. Basado en Nash (1983) y Cortina (2003).

Preguntas	Tipos de racionalidad
1. ¿Ha formulado el problema con precisión?	Prudencial (tradición Aristotélica)
2. ¿Cómo plantearía el problema si estuviera en el bando contrario?	Calculadora (tradición utilitarista)
3. ¿Cómo se produjo esa situación?	Prudencial (tradición Aristotélica)
4. ¿Qué o quien es el destinatario de su lealtad como persona y como miembro de la empresa?	Calculadora (tradición utilitarista)
5. ¿Cuál es su intención al adoptar esa decisión?	Práctica (tradición kantiana)
6. ¿Qué relación existe entre esa intención y los resultados probables?	Prudencial (tradición Aristotélica)
7. ¿A quién pueden perjudicar sus decisiones o actuaciones?	Práctica (tradición kantiana)
8. ¿Es posible inducir a las partes interesadas a que debatan el problema antes de adoptar una decisión?	Comunicativa (tradición dialógica)
9. ¿Está seguro de que su posición será tan correcta dentro de algún tiempo cuanto parece ahora?	Prudencial (tradición Aristotélica)
10. ¿Se atrevería usted a revelar sus decisiones o sus actos a su jefe inmediato, a su director general, al consejo de dirección, a su familia y a la sociedad en su conjunto?	Calculadora (tradición utilitarista)
11. ¿Cuál es el simbolismo potencial de su actuación si esta es correctamente comprendida? ¿Y si es mal comprendida?	Prudencial (tradición Aristotélica)
12. ¿En qué circunstancia se apartaría usted de su punto de vista?	Prudencial (tradición Aristotélica)