

## **El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UADY: características de los académicos participantes y su implementación de 2001 a 2003**

**Ivett Estrada Mota  
María Cecilia Guillermo y Guillermo**

### Sinopsis

*El propósito del estudio fue obtener información de carácter documental y de opinión de los académicos participantes en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD) de la UADY respecto al proceso de implementación y a los efectos del programa en la comunidad académica.*

*Se caracterizaron a los académicos del programa que participaron en las convocatorias de evaluación de 1999 a 2003, a través del análisis de documentos generados por la Comisión de Evaluación Académica (CEA), con información de 391 académicos. Para conocer la opinión de los académicos del programa, se realizó una encuesta a una muestra estratificada de 137 académicos de la universidad.*

*Los resultados muestran una cobertura restringida al acceso del programa, tanto por el reglamento como por la disminución paulatina en la participación de los académicos. De 2001 a 2003 fueron los profesores de carrera y profesores investigadores titulares quienes tuvieron la mayor proporción de estímulos en los niveles altos.*

*Más del 60% de los académicos opinó que la información para realizar el proceso del programa era suficiente, clara y de fácil acceso. El 77.4% opinó que la temporalidad anual del programa era inadecuada para someter a evaluación sus actividades académicas.*

*Más del 70% opinó estar de acuerdo en la pertinencia de que los criterios calidad, dedicación y permanencia sean concebidos y valorados como lo establece el PEDPD. Pero, el 57.7% opinó estar en desacuerdo con la distribución de los puntos máximos en cada rubro del tabulador del programa.*

*Términos clave: <Investigación> <evaluación del docente> <incentivos> <universidades estatales> <México>*

### Abstract

*The purpose of the study was to obtain information of documental character and of the opinion of the academics participating in the Program of Stimuli for Teaching Staff Performance (Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, PEDPD) of the UADY regarding the implementation process and the effects of the program on the academic community. The academics of the program that participated in the evaluation summons from 1999 to 2003 were characterized through the analysis of documents generated by the Commission for Academic Evaluation (Comisión de Evaluación Académica, CEA), with information of 391 academics. In order to know the opinion of the academics of the program, a survey to a stratified sample of 137 academics of the university was carried out.*

*The results show a covering restricted to the access of the program, due to the regulations as well as to the gradual decrease in the participation of the academics. From 2001 to 2003 regular career and regular research professors were the ones who had the biggest proportion of stimuli in the high levels.*

*More than 60% of the academics said that the information provided to carry out the process of the program was enough, clear and of easy access. 77.4% said that the annual span of the program was inadequate for submitting to evaluation their academic activities.*

*More than 70% agreed on the pertinence of the criteria for quality, dedication and permanence to be conceived and valued as it is establishes by the PEDPD. But, 57.7% disagreed with the distribution of the maximum points in each heading of the chart of the program.*

*Key terms: <Research> <teacher evaluation> <incentives> <public universities> <Mexico>*

### Introducción

Las políticas educativas orientadas a la evaluación del personal académico de las universidades públicas, especialmente las relacionadas con estímulos de orden económico, constituyen una de las políticas educativas de mayor impacto en México durante los noventa (Benítez, 2001), debido a las circunstancias bajo las cuales fue diseñada, así como los efectos que se han ido manifestando en la comunidad académica en su implementación.

Considerada una causa inicial del surgimiento de dicha política fue la disminución del financiamiento para la educación superior como política de ajuste y control del gasto público por parte del gobierno en la década de los ochenta, debido a la crisis económica que se sufría en México (Díaz Barriga, 1996; Aboites, 1999; Jiménez, 2002; Mendoza, 2002).

El financiamiento para las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas cambió de ser benevolente, inercial y negligente a ser una asignación dirigida, evaluada y controlada de una parte significativa del presupuesto público de acuerdo a la calidad del sistema y el recurso humano. (Brunner, 1993 citado por López, 2002).

Tanto en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como en el gobierno federal, se reconoció que la crisis económica y social había afectado en términos reales el salario de los académicos universitarios (en hasta un 60% menos) y estaba ocasionando el éxodo de grupos significativos de ellos, la búsqueda de segundos empleos, así como la ausencia del atractivo de los graduados brillantes para dedicarse a la carrera académica (ANUIES, 1990; López, 2002).

Bajo estas circunstancias y dentro del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el ejecutivo federal creó en 1990 el Programa de Becas al Desempeño Académico cuyo objetivo era recompensar la permanencia, calidad y dedicación de los académicos de las IES del país. En 1992 la SEP agrupó todos los programas de estímulos de las

universidades en una sola denominación presupuestal: Programa de la Carrera Docente (ANUIES, 1993; Mendoza, 2002).

Los lineamientos generales del programa fueron establecidos por la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), asignando el estímulo con base en el mérito docente, definido con tres criterios: permanencia, dedicación y calidad; y se dejó que cada institución estableciera libremente el proceso interno de evaluación y reglamentación del programa (ANUIES, 1993).

Así, los programas de estímulos establecieron otro tipo de relaciones entre los académicos y sus productos, los cuales estarían supeditados a condiciones de adaptación en tiempo y forma según los requisitos de los programas en cada universidad; la calidad sería cuantificada y, en cuestiones de salarios, la deshomologación se vincularía a la diferenciación de sueldos. Se generaría la idea de que la excelencia intelectual e ingresos excepcionales se unen en el trabajo académico (Comas, 2003; Aboites, 1995).

En la Universidad Autónoma de Yucatán, este programa se implementó por primera vez en 1991. Actualmente se denomina Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD). Cabe señalar que si bien el PEDPD ha sido objeto de modificaciones para su mejora y adaptación de las condiciones bajo las cuales se aplica; se ha indagado escasamente respecto a la opinión del académico como sujeto de evaluación donde se analice el impacto de los programas en su trabajo y su influencia para la modificación de sus trayectorias académicas (Díaz Barriga y Pacheco, 1997; citado por Fernández, 1998).

*Objetivos*

1. Determinar las características que poseen los académicos beneficiarios del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) de los periodos de evaluación de 1999 a 2003, en términos de su área disciplinaria del conocimiento, nivel de estudios, función y categoría.
2. Conocer la opinión de los académicos participantes del PEDPD de la UADY en relación a su experiencia

con la implementación del programa y a sus efectos en la comunidad académica en las convocatorias de evaluación de 2001 al 2003.

3. Conocer las sugerencias que proponen los académicos participantes para mejorar el PEDPD de la UADY para periodos de implementación posteriores.

Uno de los beneficios del estudio es brindar un elemento que contribuya a tener un mejor conocimiento de los procesos de implementación y evaluación de políticas gubernamentales de los programas de estímulos académicos en el contexto específico de la UADY, bajo la perspectiva de los profesores evaluados.

#### Revisión de la literatura

##### *La evaluación del trabajo académico y su relación con los programas de estímulo*

De acuerdo con Murnane y Cohen (1986), los sistemas de compensación salarial son eficientes cuando el evaluador o el sistema evaluador pueden dar respuestas satisfactorias y claras a las preguntas planteadas por los trabajadores: 1. ¿por qué el trabajador X obtuvo el incentivo y yo no? y 2. ¿qué puedo hacer para obtener el incentivo?

Resulta difícil responder a estas preguntas cuando se evalúa el trabajo del académico porque 1. no existe consenso acerca de las características que debe poseer la actividad académica, ni los criterios que deba cumplir, por lo que resulta difícil establecer diferencias entre el desempeño de los académicos, y 2. es difícil sugerir acciones específicas que el profesor pueda hacer para manifestar mejora en su actividad.

Los mismos autores plantean que la implementación de este tipo de sistemas ocasiona la aparición de problemas relacionados con la motivación del profesor, cuando éste tiene una disonancia entre la valoración que obtiene y la que piensa que merece, o cuando obtiene una valoración más baja que la recibida en evaluaciones anteriores.

Aun cuando se cuiden muy bien los aspectos de la confiabilidad y validez de la evaluación, si el profesor siente que su puntuación es injusta y no se le

puede hacer cambiar de opinión, su conducta hacia el logro de los objetivos educativos disminuye.

Así, la evaluación resulta ser un factor problemático en el fracaso de los programas de compensación, por no tomar en cuenta la naturaleza del trabajo académico. Entenderla permitiría en gran medida reconocer problemas de los programas de estímulo relacionados con sus efectos en el desempeño de los académicos.

Una primera característica del trabajo académico la constituye su objeto de trabajo, el cual es de naturaleza básicamente intelectual, su materia es el conocimiento; en el esfuerzo encaminado a su descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación (Clark, 1991, citado por Hernández, 2002).

La segunda característica es que sus resultados pertenecen a la esfera de lo simbólico y están íntimamente ligadas a procesos cualitativos. La mayor parte de los resultados son intangibles, resultado de complejas interacciones dinámicas, lo cual dificulta evaluarla. Por ejemplo, al intentar evaluar la actividad docente, se complica reconocer el producto de ésta, pues implica aspectos cognitivos, valorativos, de desarrollo humano y de formación en la relación docente-dicente. De ahí que su evaluación termina haciéndose a partir de aspectos externos; puntualidad, asistencia, preparación formal de clases, entrega oportuna de calificaciones, etc. (Díaz Barriga, 1999).

Por otra parte, en la evaluación de la investigación, si bien existe un acuerdo más o menos generalizado para calificar la calidad de la investigación (número de artículos publicados en revistas arbitradas, presupuesto externo recibido, número de citas del trabajo por otros investigadores, etc.), ésta aún se enfoca a la cuantificación de los productos. Difícilmente se puede valorar el tiempo invertido detrás del producto, las dificultades y los aspectos que se pueden mejorar en el proceso de investigación, las particularidades que implican la disciplina de desempeño, etc. (Garriz, 1997).

Como tercera característica está el mecanismo de organización de los académicos. Los académicos se

integran alrededor de diversos cuerpos del conocimiento disciplinar, cada uno con una cultura particular que integra creencias, estilos intelectuales y tradiciones que orientan sus esfuerzos (Clark, 1991, citado por Hernández, 2002).

Finalmente, está la diversidad de condiciones de trabajo en las organizaciones académicas (Hernández, 2002). Cada institución organiza y jerarquiza sus dependencias o unidades de trabajo basándose en sus cuerpos académicos, así mismo determina las prioridades de sus funciones sustantivas apoyando más a unas que otras.

Es síntesis, la naturaleza del trabajo académico es sumamente compleja y diversa. Frente a esto Hernández (2002) plantea si es deseable, posible y justo pretender elaborar normas de desempeño académico y sistemas de evaluación universales.

#### *Los programas de estímulo como política pública*

Los programas de estímulos han sido estudiados bajo la perspectiva de la política pública. Cerych 1984 (citado por Canales, 2001) propone una tipología de política basada en tres dimensiones: profundidad, amplitud y nivel. La profundidad (radical, moderada o gradual) hace referencia al grado de alejamiento de la política nueva con las prácticas existentes. La magnitud (estrecha o amplia) refiere al número de áreas de influencia de la política; y el nivel se refiere al objeto de la reforma (como un sistema, un sector, una institución).

En alusión a esta clasificación, Canales (2001) afirma que los programas de estímulos al desempeño académico se clasifican como de profundidad radical (porque la forma de evaluación implicó un cambio significativo respecto a los patrones tradicionales en las IES), de amplitud estrecha (por considerar sólo al académico en la política) y de nivel sectorial (porque se dirigió al subsistema de educación superior).

Desde la perspectiva de Van Meter y Van Horn (1975/2000) las políticas pueden ser clasificadas según la magnitud del cambio requerido y el grado de consenso en los participantes con respecto a las metas.

Las condiciones de estos dos aspectos facilitarán o dificultarán su implementación.

Así, una política tendrá mayor probabilidad de éxito si tiene congruencia con las políticas ya adoptadas, sus cambios se dan gradualmente y no implica una reorganización drástica en la organización que lo implemente.

Por su parte, niveles altos de consenso se logran cuando existe un buen nivel de participación, ya que ésta promueve un mayor compromiso al cambio, mejor comprensión de las razones de introducción de la política y menor resistencia al cambio. Si bien no la garantiza, sí facilita una implementación a nivel satisfactorio (Gross, et al, 1971, citados por Van Meter y Van Horn, 1975/2000).

A partir de la combinación de niveles con que se presentan estos factores en una política, Van Meter y Van Horn desarrollaron una tipología de las políticas: 1. grandes cambios/consenso alto, 2. grandes cambios/consenso bajo, 3. cambios menores/consenso alto y 4. cambios menores/consenso bajo.

Van Meter y Van Horn (1975/2000) afirman que la implementación tendrá mayor éxito cuando sólo se requieran cambios marginales y cuando el consenso en torno a las metas sea alto. A la inversa, cuando se ordenan grandes cambios y el consenso respecto a las metas es muy escaso, las perspectivas de una implementación efectiva son sumamente dudosas.

#### *La experiencia en la implementación de los programas de estímulo*

En el estudio realizado en la Universidad de Rhode Island (E.U.) por Bamett y colaboradores respecto a los programas de pago por mérito en el nivel de educación superior se halló que la mayor parte de los incentivos eran asignados a académicos de mayor categoría, los criterios de evaluación favorecían las actividades de investigación y docencia, (con exclusión del servicio y difusión) y que las mujeres resultaban marginadas, ya que el proceso favorecía más a los varones o jefes de departamento, (Aboites, 1995).

Asimismo, en la opinión de los profesores participantes se manifestó que se tenía una opinión negativa del proceso de pago extra, ya que causaba confusión y división entre los académicos. Se reportó que el 41% de los profesores consideró que los incentivos debilitaban el compromiso hacia la universidad; el 43.3% declaró que el sistema no contribuía al aumento de su productividad y el 22.4% que contribuía a su disminución, y el 62% estaba en contra que los sistemas de compensación se hubieran implementado.

En el estudio de Edgerton (1993, citado por Izquierdo, 1998) con base en información de más de 50 *campi* universitarios estadounidenses, se reportó que grupos académicos identificaron dos tipos de problemas de los sistemas de compensación: la valoración del trabajo académico favorecía las actividades de investigación, descuidándose la docencia y extensión y no habían criterios válidos y establecidos para evaluar los nuevos tipos de producción académica (como los aparecidos en medios electrónicos de comunicación).

En México se han realizado estudios en torno a los programas de estímulos que explican la problemática de los programas de estímulos desde las perspectivas metodológica, política, institucional, y de trayectoria y labor académicos.

De acuerdo a esta última perspectiva, se identificaron los estudios de Didou (1995, citado por Rueda, 1999) y de Grediaga (1998). En el primero se determinó un perfil de académico en la comunidad de la UAM con más probabilidades para obtener el estímulo: sexo masculino, pertenencia a un área o división académica específica, permanencia por más de siete años en la institución, posesión de título de posgrado y nombramiento de titular C.

En el segundo estudio, se realizó a través de entrevistas a 448 académicos ubicados en 31 IES y/o institutos de investigación localizadas en nueve entidades del país donde se encontró que la investigación en algún grado, el nivel de escolaridad logrado, la estabilidad en el empleo, la edad (relacionada con la antigüedad) y el tiempo de

contratación eran factores que impactaban en la obtención de una mejor retribución económica asociada a los estímulos.

En estudios en la Universidad de Guadalajara (UdG) se encontró que los académicos opinaron que había gran variedad en los puntajes alcanzados entre los concursantes de un mismo departamento y con trayectorias similares, lo que evidenciaba la ambigüedad y falta de homogeneidad en el uso de los criterios para evaluar el desempeño. Esto se encontró tanto en la experiencia de la implementación en 1991 (Hernández, 2002), como en el proceso 1996-1997 (Jiménez, 2002).

Bajo la experiencia de la UdG y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se halló que: 1. el tiempo de evaluación no permitía hacer análisis cualitativos de la evidencia presentada por el profesor, aunado a la falta suficiente de especialistas que dieran fe de la calidad de los trabajos (Rueda y Hernández, 1991); y 2. se establecían tiempos muy cortos para conformar el expediente a entregar, por lo que a veces los académicos no alcanzaban a meter su documentación (Hernández, 2002).

La opinión de los académicos en los estudios de la UdG (Hernández, 2002) y la UNAM (Canales, 2001; Valero, 1999) relacionados con las actividades que más se valoraban en los programas de estímulos coincidió en cuanto a la consideración de que se privilegiaron más las actividades de investigación que los de la docencia.

En términos generales se reportó que en el proceso de evaluación los profesores fueron más vulnerables que los investigadores, creando en los primeros un descontento por la poca valoración de sus actividades. Se reconoció que había cierta inducción o presión de los participantes del programa a que cumplieran con más de una de las funciones básicas de la universidad. Aunque se aceptaba que se reconocía el trabajo docente, éste no era suficiente por sí solo para obtener un buen nivel de estímulos. Esto obligaba a que los que se dedicaban principalmente a la docencia a realizar otras actividades sustantivas (tal vez sin las habilidades correspondientes) en detrimento de su rol

principal y a disminuir actividades que implican trato directo con los alumnos.

Asimismo, los académicos investigadores también han reorientado una de sus tareas más importantes de su trabajo: la publicación, puesto que se ha adaptado en tiempo y forma para cubrir mejor los criterios de los programas de estímulos, buscando publicar con mayor rapidez y abundancia (Comas 2003; Canales, 2000).

En términos generales se encontraron dos posturas respecto a la recepción del programa. La primera, de rechazo. Los académicos admiten participar no por acuerdo sino porque los bajos salarios los han obligado a buscar mejor remuneración. La segunda, la de los menos, es de aceptación, donde se considera benéfico el programa, pero también en el sentido de apoyo al problema salarial (Díaz Barriga, 1996).

En este mismo sentido, Canales (2001) reportó que una de las principales motivaciones para participar en los programas es el estímulo económico *per se* y no precisamente la búsqueda de la calidad en las actividades académicas.

Los programas de estímulos han provocado la aparición de efectos contrarios e inesperados a lo que éstos pretendían lograr en los académicos. Algunos de ellos son: el descontento por la retribución al trabajo al considerarse que el sueldo no corresponde al trabajo desarrollado, el sentimiento de falta de equidad en la evaluación de su trabajo, la percepción de que el estímulo castiga al someter a fuerte presión lo que se realiza, la generación de estrés que produce el llenado de formatos e informes (en vez de generar productos), la búsqueda obsesiva de comprobantes para todas las actividades que se realizan y la aparición de sentimientos de frustración y angustia (Valero, 1999; Rueda y Hernández, 1991).

En otro punto de vista, también se reportaron efectos positivos: sentimientos de satisfacción personal, mejora de la autoestima y el aumento real del ingreso económico. En términos generales, también se piensa que los programas han contribuido a introducir una cultura de la evaluación que busca mejorar a las instituciones, vincular la docencia e investigación,

incentivar la promoción del personal académico y buscar su excelencia a partir de estudios de posgrado (Valero, 1999).

#### *Los académicos participantes en la UADY*

Con base en el reglamento vigente del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Nivel Superior (2002), el personal académico con derecho a solicitar la beca contempla a los académicos que tengan nombramiento definitivo (base) que sean técnicos académicos, profesores de carrera y profesores investigadores (asociados o titulares) de tiempo completo o de medio tiempo. También incluye al personal titular de los departamentos cuyo origen sea la docencia, que se encuentren vinculados con la planeación y desarrollo de proyectos educativos y que impartan al menos 4 horas-semana-mes de clases frente a grupo.

Asimismo, se establece que los Directores Generales, el Secretario General y Directores de Escuela, Facultades y Centros de Investigación no pueden solicitar beca mientras cubran esa función administrativa.

Con información de la Coordinación Administrativa de Recursos Humanos de septiembre de 2003, se tiene que la universidad cuenta con 1,331 académicos; de éstos 1,073 (80.62%) tienen base y 258 (19.38%) son interinos. De los 1,073 académicos con base, aproximadamente 645 (60.11%) tienen derecho a participar en el programa de estímulos y 428 no pueden (se incluyen a los profesores de asignatura, personal de las escuelas preparatorias, personal del edificio central y los directores de las facultades y centros de investigación).

Cabe señalar que la cantidad de 645 académicos representa al 48.45% de la población total del personal académicos de la universidad.

#### Método

El estudio se clasifica como descriptivo. Según Hernández, et al. (2003) estos estudios buscan ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad acerca del fenómeno de interés. El diseño de investigación fue no experimental transeccional.

El propósito del estudio fue obtener información de carácter documental y de opinión de los académicos participantes en el PEDPD de la UADY respecto al proceso de implementación y a los efectos del programa en la comunidad académica.

#### *Población y muestra*

Para el primer objetivo, la población quedó definida como: todos los académicos que participaron al menos una vez en los procesos de evaluación del PEDPD de las convocatorias de evaluación de 1999 a 2003. Se trabajó con toda la población (censo), los cuales sumaron 391 académicos, de los cuales el 47.6% (186) pertenece al área de Ciencias Biológicas, de la Salud y Agropecuarias (CBSA); el 29.9% (117) a Ingeniería, Tecnología y Matemáticas (ITM); y el 22.5% (88) a Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades (CSEAH).

Para los objetivos dos y tres, la población quedó definida como todos los académicos que participaron en al menos un proceso de evaluación del

PEDPD de los periodos de 2001 a 2003. Con base en la información brindada por la Comisión de Evaluación Académica (CEA), éstos fueron en total 273 académicos, de los cuales el 9.9% (27) son técnicos académicos, el 49.8% (136) son profesores de carrera, y el 40.3% (110) son profesores investigadores. Asimismo, el 52.4% (143) pertenecen al área de CBSA, el 26% (71) al ITM, y el 21.6% (59) al CSEAH.

El tamaño de muestra se determinó con la fórmula propuesta por Isaac y Michael (1983), la cual quedó constituida por 160 académicos, lo que representa el 58.6% de la población de estudio. Para la determinación de los académicos que constituyeron la muestra se realizó un muestreo aleatorio estratificado (con asignación proporcional a los estratos). La muestra estuvo constituida por 16 (10%), 80 (50%) y 64 (40%) técnicos académicos, profesores de carrera y profesores investigadores, respectivamente. La tabla 1 muestra la distribución de la muestra en detalle.

Tabla 1.  
*Distribución de la muestra para responder a los objetivos dos y tres*

Área del conocimiento	Académicos							
	Total		TA		PC		PI	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Ciencias Biológicas, de la Salud y Agropecuarias	83	52.4	9	59.3	38	47.8	36	56.4
Ingeniería, Tecnología y Matemáticas	42	26	5	29.6	24	30.1	13	20
Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades	35	21.6	2	11.1	18	22.1	15	23.6
Total	160	100	16	100	80	100	64	100

Notas: (1).TA: Técnico Académico, PC: Profesor de Carrera, PI: Profesor Investigador. (2) Datos obtenidos de las listas de académicos participantes en el PEDPD en los periodos de 2001 a 2003, proporcionados por la CEA. (3). Las áreas del conocimiento corresponden a su clasificación de acuerdo con las Comisiones Dictaminadoras establecidas en el vigente Reglamento del Personal Académico de la UADY.

#### *Instrumento*

Para responder a los objetivos dos y tres se elaboró un instrumento denominado "Cuestionario para académicos participantes del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la UADY, el cual fue previamente probado, corregido y posteriormente administrado. El instrumento quedó constituido por cuatro secciones: datos generales, la implementación del PEDPD, efectos del PEDPD y sugerencias al PEDPD. Éste se compuso de tres tipos

de reactivos: preguntas cerradas, preguntas abiertas y escalas de tipo Likert.

En la primera sección se pidió información al académico respecto a su género, dependencia de adscripción, función, categoría, nivel, dedicación, antigüedad y estudios máximos concluidos. La segunda sección, constó de 23 reactivos distribuidos en siete dimensiones: trayectoria de participación, acceso a la información del PEDPD, conformación del expediente, criterios de evaluación, comisiones de evaluación, resultados de la evaluación y factores de influencia para la obtención del estímulo. La tercera sección, constó de 9 reactivos; y la última sección; de un reactivo.

#### Procedimiento

Para el primer objetivo, la información se obtuvo a través del análisis de documentos que la CEA generó de 1999 a 2003, donde se daba cuenta de las características generales de los académicos participantes. Dicha información fue obtenida con el apoyo del titular de la Secretaría General de la universidad.

Para los objetivos dos y tres, la información fue recopilada mediante una encuesta, donde se administró un cuestionario a los académicos que formaron parte de la muestra. En total, se administraron 168 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 137; éstos representan al 50.2% de la población y al 85.6% de la muestra.

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva. Para el primer objetivo se hallaron la

frecuencia, porcentajes de las variables. Para los objetivos dos y tres, se utilizó información cuantitativa y cualitativa, la primera fungió como la guía para mostrar los resultados y la segunda como un elemento de apoyo para explicar, detallar y/o clarificar el sentido de los resultados cuantitativos de algunos aspectos que se consideraron importantes en el estudio. La información cualitativa fue obtenida a partir de las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario y por medio de entrevistas que se realizaron a seis académicos de la muestra.

### Resultados

#### Objetivo 1

En 1999 se sometieron a evaluación 301 aspirantes, en el 2000 fueron 223; es decir, 78 (25.9%) menos. También, el porcentaje de beneficiarios se redujo a un 12.6%, ya que en 1999 se dio estímulo al 91% (274) de los aspirantes, pero en 2000 sólo al 78.4% (175) de ellos. Tanto en 1999 como en el 2000, las facultades de Veterinaria, Ingeniería y el CIR-Biomédicas tuvieron al 50% y 50.9% del los becados, respectivamente.

De 2001 a 2003 fueron aspirantes 204, 206 y 202 académicos, respectivamente. De ellos, fueron becados 195 (95.5%), 194 (94.1%) y 199 (98.5%), en el mismo orden.

En la figura 1 se presenta la frecuencia de aspirantes y becados de 1999 a 2003 por área del conocimiento.

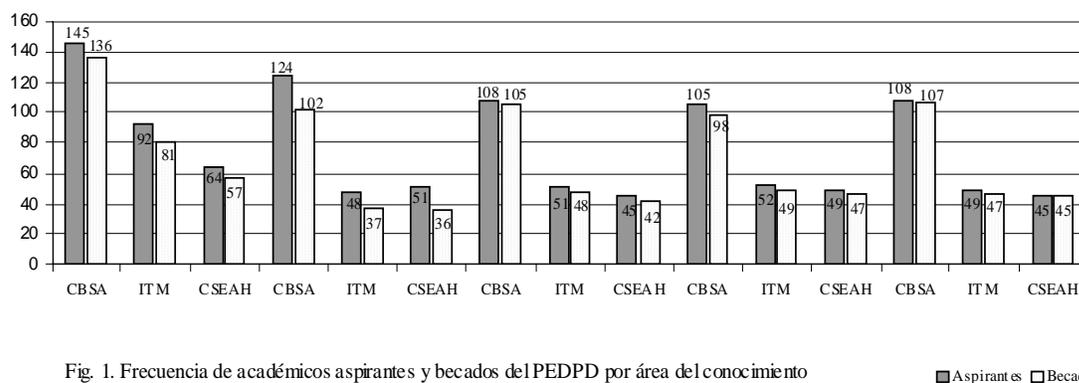


Fig. 1. Frecuencia de académicos aspirantes y becados del PEDPD por área del conocimiento

■ Aspirantes □ Becados

De 2001 a 2003, el área de Ciencias Biológicas, de la Salud y Agropecuarias (CBSA) tuvo el mayor porcentaje de aspirantes (52.9%, 51% y 53.5%, respectivamente).

En términos de proporción de académicos becados respecto a los aspirantes por área, en 2001 fue mayor en CBSA con 97.2%, mientras que en 2002 y 2003 fue en Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades con el 95.9% y el 100%, respectivamente.

A semejanza de 1999 y 2000, en los últimos tres años por lo menos el 50% de los beneficiarios se ubicaron en Veterinaria, el CIR Biomédicas e Ingeniería, con el 51.3% (100), 50.0% (97) y el 54.3% (108) en 2001, 2002 y 2003, respectivamente.

Asimismo, las facultades que tuvieron el menor número de beneficiarios fueron: Enfermería,

Medicina, Arquitectura, Economía y Derecho, quienes en 2001 oscilaron entre uno y cuatro académicos; en 2002 entre uno y tres y en 2003 prácticamente en uno (a excepción de medicina que tuvo a cinco beneficiarios).

En 1999, con el programa estructurado con cuatro niveles de estímulo, 233 (85%) de éstos se distribuyeron en los niveles III y IV, 126 (46%) de los cuales correspondieron al área de CBSA. A partir de 2000, el programa contó con nueve niveles: 126 (72.0%) estímulos fueron distribuidos en los niveles del I al III, 42 (24.0%) y 7 (4.0%) en los niveles del IV-VI y VII-VIII, respectivamente. Nadie obtuvo el nivel de estímulo IX.

Tabla 2.

*Nivel de estímulo obtenido de los académicos por área del conocimiento (2001 al 2003)*

Área del conocimiento	Total f	Nivel de estímulo								
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
2001										
C. Biol., de la Salud y Agrop.	105	19	14	28	23	10	6	2	1	2
Ingeniería, Tecnología y Mats.	48	15	10	10	5	4	2	1	1	0
C. Soc., Econom-Adm. y Hum.	42	2	7	8	8	5	3	5	3	1
Total	195	36	31	46	36	19	11	8	5	3
2002										
C. Biol., de la Salud y Agrop.	98	8	14	19	21	19	6	4	2	5
Ingeniería, Tecnología y Mats.	49	6	12	7	12	7	4	0	1	0
C. Soc., Econom-Adm. y Hum.	47	3	7	14	6	7	1	0	7	2
Total	194	17	33	40	39	33	11	4	10	7
2003										
C. Biol., de la Salud y Agrop.	107	12	17	23	24	18	3	4	1	5
Ingeniería, Tecnología y Mats.	47	5	13	7	12	5	4	1	0	0
C. Soc., Econom-Adm. y Hum.	45	4	7	13	5	8	3	2	1	2
Total	199	21	37	43	41	31	10	7	2	7

Tabla 3.  
*Estímulos por función y categoría del académico de 1999 a 2003*

Académico	Año									
	1999		2000		2001		2002		2003	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Técnico Académico Asociado (TAA)	17	6.2	1	0.6	2	1.0	3	1.5	4	2.0
Técnico Académico Titular (TAT)	28	10.2	19	10.8	13	6.6	13	6.7	16	8.0
Profesor de Carrera Asociado (PCA)	70	25.6	33	18.8	30	15.4	30	15.5	21	10.6
Profesor de Carrera Titular (PCT)	72	26.3	61	34.9	69	35.4	67	34.5	76	38.2
Profesor Investigador Asociado(PIA)	36	13.1	23	13.1	22	11.3	19	9.8	15	7.5
Profesor Investigador Titular (PIT)	49	17.9	38	21.7	59	30.3	62	32.0	67	33.7
Total	274*	100	175	100	195	100	194	100	199	100

Nota: \*No se conoce la categoría y función en dos de los académicos.

En 1999 y 2000 fueron los PCT y PCA quienes obtuvieron la mayor proporción de estímulos con 51.9% y 53.7%, respectivamente; de 2001 a 2003, fueron los PCT y PIT, con el 65.7%, 66.5% y 71.9%, respectivamente.

De 2000 a 2003 fueron los PIT y PCT quienes obtuvieron la mayor proporción de estímulos en los niveles VII, VIII y IX, con el 100%, 81.2%, 80.9% y el 100%, respectivamente. El resto de los estímulos en estos niveles fueron para los PCA y PIA, a excepción del 2002 donde un TAA (4.7%) obtuvo el nivel VIII.

En 1999, 2000 y 2002, el 92.1%, 91% y 96.7% de los académicos con maestría que aspiraron a la beca, la obtuvieron; mientras que en 2001 y 2003 el 100% de los académicos aspirantes con doctorado, tuvieron la beca.

#### *Objetivos 2 y 3*

De los 168 cuestionarios que se entregaron, para dar respuesta a los objetivos 2 y 3, se recuperaron 137; éstos representaron al 50.2% de la población y al 85.6% de la muestra. El 64.2% (88) fueron hombres; el 35.8% (49), mujeres.

El 94.2% (129) de los académicos trabaja tiempo completo y el restante 5.8% (8), de medio tiempo. Los encuestados han trabajado para la universidad, en promedio, 18.21 años (desviación estándar: 6.7 años). Respecto a sus niveles de estudios máximos, el 92% posee estudios de posgrado.

#### *Implementación y efectos del programa*

*A. Información acerca del programa.* El 73% (101), 61.3% (84) y el 75.2% (103) de los académicos opinó que la información que utilizan año con año para llevar a cabo el proceso de obtención del estímulo (reglamento, convocatoria, solicitud) fuera suficiente, clara y de fácil acceso, respectivamente.

Los principales motivos que dieron los académicos que opinaron hacia la insuficiencia de la información, se orienta a que no se especifican detalles para el llenado de los formatos, y a la redacción de las constancias.

De los académicos que mencionaron que la información no era clara, el 33.3% dio motivos referentes a la falta de especificidad de los criterios, ya que consideraban que no se establecían objetivamente ciertos aspectos de las actividades evaluadas y los requisitos que se solicitaban para evidenciar su realización, lo que hacía que consultaran a los miembros del comité. El 29.4% hizo referencia a los problemas de interpretación en la ubicación de sus actividades en los rubros establecidos, ya que a veces éstos no coincidían con las actividades, de tal forma que causaba confusión al momento de ver si la actividad podía ser o no contemplada.

*B. Suficiencia de tiempo para realizar el proceso.* El 54% opinó que los tiempos para conformar el expediente es insuficiente; el 49.9% de éstos dijo que se debe a que el proceso de trámite de constancias demanda mucho tiempo.

El 72.3% opinó que el tiempo que invierten en la conformación de su expediente era entre mucho

(46%) y excesivo (26.3%). Sin embargo, el 55.1% afirmó que el estímulo obtenido hacía que valiera la pena el esfuerzo y el tiempo invertidos en el proceso; y el 80.6% de quienes dijeron que el tiempo era excesivo, orientaron su opinión hacia la idea contraria.

*C. Problemas en la conformación del expediente.* El 89.6% afirmó tener problemas al momento de conformar su expediente.

Tabla 4.

*Problemas más frecuentes para conformar el expediente*

Problema	f	%
Obtención de constancias emitidos por mi dependencia relativas a mis actividades	83	68.6
Falta de tiempo para conformar mi expediente debido a mis actividades laborales	73	60.3
Para ordenar los documentos según el reglamento	55	45.5
Búsqueda de mis comprobantes y materiales (paquetes didácticos, programas, constancias de congresos, etc.)	48	39.7

*D. Criterios de evaluación.* Los académicos opinaron estar entre el acuerdo y total acuerdo en la concepción y forma de evaluación de los tres criterios de evaluación del programa: calidad, dedicación y pertinencia, en un 73%, 76% y 75.2%, respectivamente. Pero, el 57.7% estuvieron entre el desacuerdo y total desacuerdo en la distribución de las puntuaciones máximas de los indicadores del criterio de calidad.

El mayor malestar de los académicos de la distribución de puntos se debió a la existencia de puntajes máximos que se pueden alcanzar en cada rubro del criterio y el número limitado de productos que se pueden evaluar. Opinaron que ocasiona desventaja entre los académicos porque no se toman en cuenta las diferencias de la función académica (técnicos, profesores de carrera, investigadores) y en las oportunidades que cada uno de ellos tiene para cubrir los rubros, ya que muchas veces no depende de ellos realizarlas; así mismo, limita las capacidades del académico en funciones donde tiene mayor habilidad.

Asimismo, también se hizo referencia a la ausencia del elemento cualitativo de la evaluación y a la inadecuada asignación de puntos a ciertas actividades, ya que no corresponden al esfuerzo implicado en ella.

Por otra parte, el 75.9% de los académicos mencionaron que el uso de un mismo tabulador para toda la comunidad académica participante provocaba

principalmente cuatro efectos negativos: inequidad, injusticia, generación de sentimientos contrarios al espíritu del programa (desánimo, descontento, frustración, inconformidad, desvaloración al trabajo realizado) y el surgimiento de prácticas académicas indeseadas; cada uno de ellos con un peso de opinión del 57.5%, 19.2%, 13.5% y el 11.5%, respectivamente.

Respecto a la inequidad, se hizo referencia a no tomar en cuenta la diferencia de las condiciones laborales de los académicos debidas a la función, categoría, nivel y tiempo de dedicación académicos; así como a la diferencia de oportunidades entre académicos para hacer actividades que tienen fuerte influencia por decisiones administrativas y políticas de la dependencia. Con relación a la injusticia, se mencionó que no se consideran en la evaluación actividades importantes para algunas dependencias como el servicio a la comunidad y las asesorías a estudiantes.

*E. Comisiones de evaluación.* El 57.6% opinó que la aplicación de los criterios por parte de la Comisión de Evaluación Académica era entre muy clara y clara.

Los académicos del área de Ciencias Biológicas de la Salud y Agropecuarias e Ingeniería, Tecnología y Matemáticas, afirmaron que la aplicación de los criterios por parte de sus Comisiones Dictaminadoras era entre muy clara y clara, en un 53.6% y 47.6%, respectivamente; mientras que el 61.5% de los académicos de Ciencias Sociales,

Económico-Administrativas y Humanidades opinó que era entre nada clara y poco clara.

*F. Temporalidad del programa.* Respecto a la pertinencia de que el programa tuviera una temporalidad anual, el 20.4% manifestó que es adecuada; mientras que el 77.4%, inadecuada.

De los académicos en desacuerdo, el 48.1% argumentó que no es suficiente un año para concluir adecuadamente con las actividades, sobretudo las relacionadas con investigación (artículos científicos, proyectos de investigación, publicación en revistas arbitradas o indexadas, libros, patentes, revisiones de tesis). El 24.5% afirmó que se pierde mucho tiempo juntar cada año su documentación, desperdiciándose mucho tiempo y recurso humano en ello y desviando

la atención de los académicos de sus actividades principales.

*G. Efectos del programa.* Respecto a que el PEDPD promueva el trabajo colaborativo, el 34.3% y el 20.4% opinaron que lo promueve, y lo inhibe, respectivamente. Un 35.8% afirmó que ni lo promueve, ni lo inhibe. Por otra parte, el 43.1% mencionó que el programa promueve el compromiso por mejorar en el trabajo, mientras que un 32.1% dijo que ni lo promueve, ni lo inhibe.

Respecto a los beneficios que los académicos reconocieron tener al alcanzar un nivel de estímulos en el programa, el 2.9% dijo no obtener ningún tipo de beneficio y el 94.2% contestó haber tenido beneficios, los más importantes son presentados en la tabla 5.

Tabla 5.

*Beneficios obtenidos al participar en el programa*

Beneficio	f	%
Aumento en el ingreso salarial	105	81.4
Satisfacción por el reconocimiento de mi desempeño	65	50.4
Adquisición de una cultura de evaluación	31	24.0
Mejora en la calidad de mi desempeño	28	21.7
Oportunidad de obtener más recursos materiales para mi trabajo	27	20.9

Se les preguntó a los participantes si consideraban que a partir de la implementación del programa se habían presentado prácticas académicas indeseadas o inesperadas, contrarias a lo que el programa pretendía.

El 55.5% contestó afirmativamente; el 37.2%, negativamente; el 0.7%, que desconocía al respecto. El 6.6% no contestó la pregunta.

Tabla 6.

*Principales prácticas académicas indeseadas a partir de la implementación del PEDPD*

Prácticas académicas indeseadas	f	%
“Puntitis”: realización de actividades que dejan puntos sólo para llenar los criterios del PEDPD, sin buscar mejorar como académico o apoyar a los estudiantes; coleccionismo de constancias	29	38.2
“Vaquitas académicas”: compartir la autoría de trabajos sin haberlo trabajado propiamente en conjunto	13	17.1
Elaboración de trabajos sin trascendencia, no necesarios o útiles para los estudiantes y la universidad	10	13.2

Nota: los porcentajes de calcularon a partir de los 76 académicos que mencionaron haber prácticas indeseadas

### *Sugerencias para mejorar el programa*

El 87.6% (120) proporcionó sugerencias para mejorar el programa para los años siguientes de la convocatoria del programa; de ellos, el 75%, el 47.5% y el 37.5% las dieron respecto al reglamento, al proceso y a la evaluación académica, respectivamente.

Entre las principales sugerencias que manifestaron los académicos relativas al reglamento se encuentra el aumento de la temporalidad del programa a bienal o trienal (46.5%) y la inclusión de actividades no consideradas en el tabulador como el servicio a la comunidad, las tareas multidisciplinarias, de vinculación, trabajos conjuntos maestro-alumno y cursos en línea (16.2%).

Sugerencias relacionadas con el proceso del programa fueron la difusión oportuna de la convocatoria y el reglamento con al menos de dos a cuatro meses antes de entregar el expediente, y usar medios electrónicos de difusión (50.1%). El 16.1% sugirió cuidar la selección de los miembros de las comisiones evaluadoras, darles capacitación para la aplicación clara de los criterios; el 8.8% pidió asesoría para la conformación del expediente, así como la reducción de la burocracia (crear un sistema para el registro de aspectos administrativos como las horas de clase, antigüedad, dedicación, etc.; agilizar los procedimientos administrativos en cada dependencia.).

Acerca de la evaluación académica, el 28.9% solicitó dar mayor valoración al trabajo docente sobre la investigación. Otro 28.9% sugirió realizar una evaluación diferenciada tomando en cuenta la función del académico (técnico, profesor de carrera, investigador) o su perfil (según su dedicación principal: docencia o investigación). El 20% pidió realizar una evaluación más justa, equilibrada para la diversidad de académicos y que sea menos rígida.

### *Discusión y conclusiones*

Respecto al primer objetivo del estudio, se constató la cobertura restringida del programa, debido a las características de los participantes establecidas en el reglamento y a la disminución paulatina de académicos que aspira a éste, observada de 1999 al 2003. Al programa pueden aspirar (por reglamento) el 48.5% (645) de la población total del personal

académico de la universidad; porcentaje que se ve disminuido al ser en promedio 204 académicos los que participaron en los últimos tres años, quienes representaron al 31.6% de los posibles aspirantes y al 19% de la población académica universitaria.

Asimismo, se observó una tendencia donde prevalece un perfil de académico que puede obtener niveles altos de estímulo (del nivel VII al IX). En términos del área del conocimiento, se orientó en las Ciencias Biológicas, de la Salud y Agropecuarias, que en el último año (2003) se distribuyó en dos facultades: Veterinaria y Medicina.

Se observó que la mayor proporción de académicos que obtuvieron niveles altos de estímulo en 1999 y 2000 se orientó hacia los profesores de carrera titulares y asociados, tendencia que ha cambiado de 2001 a 2003, hacia los profesores de carrera e investigadores titulares. Se piensa que la categoría en su modalidad de titularidad es un factor de influencia para la obtención de altos niveles de estímulo; ya que de los 391 académicos que han participado en el programa desde 1999, solamente se observaron promociones de asociados a titulares en el 10.7% (42) de los casos. Se piensa entonces, que los académicos entran al programa siendo ya titulares.

Los académicos que poseen estudios de posgrado son los que en mayor proporción obtienen niveles altos de estímulo, predominando el académico con maestría, lo cual se deba en parte a que la mayor cantidad de los académicos beneficiarios poseen dicho grado de estudio.

Los técnicos académicos fueron quienes tuvieron menor proporción de participación y posibilidad de acceder a los niveles altos de estímulo, seguidos de los profesores de carrera y profesores investigadores asociados.

Respecto a los objetivos 2 y 3, se obtuvo un alto porcentaje de aceptación en los aspectos relacionados con las cuestiones administrativas del programa que apoyan la implementación del proceso, es decir, las relativas a la claridad (61.3%), la suficiencia (73.7%), la facilidad de acceso a la información relativa al programa (75.2%). También se observó un alto nivel de acuerdo en la aceptación de la

forma como el programa concibe y valora los tres criterios establecido en el programa: calidad (73.0%), dedicación (76%) y permanencia (75.2%).

Sin embargo, los aspectos con alto nivel de desacuerdo manifestados por los académicos respecto al programa se localizaron en:

1. La temporalidad relativa a la falta de tiempo para entregar los expedientes a evaluación (54%) y al periodo anual para someter a evaluación el trabajo académico por considerarse difícil concluirlo y evidenciarlo (77.4).
2. En la fuerte orientación burocrática del proceso a nivel de las dependencias relativas a conseguir muchos documentos y constancias como evidencia del trabajo.
3. En la distribución del puntaje del tabulador en ciertas actividades y en el uso del sistema de evaluación que considera un tabulador para todos los académicos participantes, ya que no permite diferenciar entre las categorías del académico, o bien, impide la evaluación a partir de la comparación de académicos que compartan características similares.
4. En la aplicación de los criterios, pues se encontraron opiniones que apuntan a la falta de entendimiento y presencia de ambigüedad por parte de las comisiones de evaluación, ya que los académicos manifestaron casos de asignación puntuaciones diferentes en trayectorias académicas similares. Se hace referencia al uso de criterios ocultos o no explícitos de que utilizan las comisiones, restándole claridad al proceso.

Según la tipología de las políticas de Cerych, referente a la magnitud de la política, se considera que el PEDPD, tiene una amplitud estrecha; debido a que:

1. sólo se considera al académico que realiza una o más de las funciones sustantivas de la universidad; 2. por reglamento, no pueden participar académicos por contrato (o interinos) y profesores de asignatura; y 3.

han participado en los últimos tres años sólo el 31.6% (204) de los académicos que tienen derecho.

Según la tipología de las políticas de Van Meter y Van Horn, se piensa que el programa de estímulos de la UADY se ubica en la categoría de grandes cambios/ consenso bajo, debido a que en sus inicios el programa implicó un cambio significativo respecto a los patrones tradicionales de las IES referentes a la evaluación del desempeño académico. Pero, el descontento del académico en los aspectos importantes antes mencionados del programa demuestra un bajo nivel de participación y consenso en la implementación de la política y la poca comprensión de las razones de la introducción de la misma, lo que hace dudar de una implementación efectiva en términos aceptables para la mayoría.

Al ser los programas de estímulos instituidos como un instrumento gubernamental para coadyuvar a mejorar la calidad de la educación, es preciso evitar caer en una implementación habitual (hecha por mera práctica) y sin pensar en la mejora continua, ya que como señala Hernández (2002): “ello cancelaría la posibilidad de seguir reflexionando sobre de los presupuestos motivacionales que gobiernan su uso, sobre los efectos que generan en el comportamiento individual y organizacional y sobre estrategias alternativas para su implementación y seguimiento.”

Al implementar un sistema de evaluación del desempeño del personal académico, se recomienda considerar: las condiciones académicas personales e institucionales de los participantes, el área del conocimiento y función en que se inscribe la actividad del académico, la organización académica de cada dependencia en las universidades los siguientes factores (Tejedor y Moreno, 1990, citado por Fresán, *et al*, 2000). Esto permitirá mejorar la transparencia y equidad de la evaluación.

## Referencias

- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda & M. Landesmann (coordinadores). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 34-55). México: CESU-UNAM.
- ANUIES. (1993, julio-septiembre). La carrera docente del personal académico. [Versión electrónica], *Revista de la Educación Superior*. XXII(3), 87. Recuperado el 4 de septiembre de 2002, de <http://web.anui.es.mx/anui.es/revsup/>
- ANUIES. (1990, enero-marzo). Consolidación y desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior. [Versión electrónica], *Revista de la Educación Superior*. XIX (1), 73. Recuperado el 12 de marzo de 2003, de <http://www.anui.es.mx/anui.es/revsup>
- Benítez, C. (2001, 1 de mayo). Los estímulos académicos ¿instrumentos de superación o medios de compensación salarial? [Reseña del libro: la experiencia institucional con los programas de estímulos: la UNAM en el periodo 1990-1996]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1. Recuperado el 14 de noviembre de 2002 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-benitez.html>
- Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el periodo 1990-1996*. Serie: DIE Tesis 32. México: CINVESTAV-IPN/DIE
- Comas, O. (2003). *Movilidad académica y los efectos no previstos de los estímulos económicos: el caso UAM*. México: ANUIES.
- Díaz Barriga, A. (1996, julio-diciembre). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1, 2, 408-423.
- Díaz Barriga, A. (1999). Carrera Magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. En M. Rueda & M. Landesmann (coordinadores). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 83-102). México: CESU-UNAM.
- Fernández, V. (1998). *Surgimiento, evolución y perspectivas de la evaluación del desempeño del personal académico en la Universidad Autónoma de Yucatán. Contribución a su análisis y desarrollo*. Mérida, Yuc, México: UADY.
- Fresán, M.; Romo, A.; Vera, Y. (2000). La calidad en la educación superior. En ANUIES. *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. (pp.79-103). México: ANUIES.
- Garriz, A. (1997, abril-junio). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador. *Revista de la Educación Superior*, XXVI(2), 102, 9-25.
- Grediaga, R.(1998, octubre-diciembre). Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias. [Versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*, XXVII(4), 108. Recuperado el 4 de septiembre de 2002, de <http://web.anui.es.mx/anui.es/revsup/>
- Hernández, M. (2002). *El diseño gubernamental del Programa Carrera Docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara. Un estudio de caso*. México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª Ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Izquierdo, M. (1998, julio-diciembre). Políticas y experiencias de la evaluación de académicos. *Colección Pedagógica Universitaria*, 30, pp. 35-78.

- Jiménez, S. (2002, enero-junio). El Programa de Estímulos a la Carrera Docente 1996-1997, una experiencia descentralizadora en la Universidad de Guadalajara. *Educación y ciencia*, 6, 11(25), 49-59.
- López, R. (2002, enero-marzo). El financiamiento a la Educación Superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Continuidades e Innovaciones. [Versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*. XXXI(1), 121. Recuperado el 4 de septiembre de 2002, de <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/>
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la Educación Superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa
- Murnane, R. & Cohen, D. (1986, febrero). Merit pay and the evaluation problem: why most merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Educational Review*, 56, 1, 1-17.
- Rueda, M. & Hernández, M. (1991, julio-diciembre). Evaluación del trabajo académico. Análisis de una experiencia. *Perfiles educativos*, 53-54, pp.67-71.
- Rueda, M. (1999). Evaluación Académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda & M. Landesmann (coordinadores). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp.21-33). México: CESU-UNAM.
- Valero A. (1999, verano-otoño). UNAM, Posturas frente a los programas de estímulos. *Trabajo Social*, 24-25, pp.104-111.
- Van Meter, D. & Van Horn, C. (2000). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. (Gloria Bernal, Trad.) En L. Aguilar (Ed.). *La implementación de las políticas*. (Antología de Política Pública, Vol. 4, pp.97-146). México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1975).