



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

01071

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES

9
2ej.

"LA EVALUACION DEL PERSONAL ACADEMICO EN LA UNAM:
ANALISIS DE LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE
TRABAJO SOCIAL. A PARTIR DEL PROGRAMA DE ESTIMULOS
AL RENDIMIENTO Y LA PRODUCTIVIDAD."

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

P R E S E N T A

AIDA IMELDA VALERO CHAVEZ

DIRECTOR DE TESIS:
DR. JESUS AGUIRRE CARDENAS

266629

MEXICO, D. F.

OCTUBRE DE 1998



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I	
La Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Superior.	
Las Relaciones entre la Universidad y el Estado	8
La Evaluación como Criterio de financiamiento hacia la Educación Superior	18
Capítulo II	
La Evaluación del Personal Académico	
La Resistencia frente a la Evaluación	26
Las Condiciones Generales y ambientales de la Institución	28
Los Objetivos de la Evaluación	31
El Objeto de la Evaluación	33
Los Actores de la Evaluación	36
Los Instrumentos de Evaluación	47
El tiempo o los Momentos y Períodos de la Evaluación	60
Capítulo III	
Efectos de los Incentivos y Estímulos en el Trabajo	
Los Estímulos y la Remuneración por Rendimiento	63
Remuneración por méritos	66
El dinero frente a otras fuentes de motivación	70
La motivación mediante el dinero	72
Los incentivos y pago por mérito en el personal académico	75
Algunos efectos de la política de estímulos hacia los académicos en México	84
Capítulo IV	
La Política de Estímulos hacia el Personal Académico en la UNAM	
Antecedentes	100
Implementación de la primera convocatoria en 1990	103
Efectos subsiguientes de la implementación del PEPRAC	105
Diferencias y Similitudes en los Programas de Estímulos PRIDE y PEPRAC	112
Anexo: Definición de conceptos vinculados con el Programa de Estímulos	114

Capítulo V

La Evaluación del Personal Docente a partir del Programa de Estímulos al Rendimiento y la Productividad en la Escuela Nacional de Trabajo Social

Perspectiva Metodológica del Trabajo Empírico	120
El Análisis de la Información	121
El Universo y la Muestra	126
El Contexto Institucional	128
Los Actores, el Personal Académico de Carrera en al Escuela Nacional de Trabajo Social	134
La Postura de los Profesores de Carrera que participan dentro de <i>PRIDE</i>	136
Las posturas encontradas.	152
Anexo: Cédula de Entrevista	155

<i>Conclusiones</i>	163
----------------------------	-----

<i>Bibliografía</i>	167
----------------------------	-----

INTRODUCCIÓN.

En el mundo contemporáneo se ha acrecentado sensiblemente el papel de la ciencia y del desarrollo tecnológico en los procesos productivos, las posibilidades de acceder a mayores niveles de desarrollo económico, social, cultural y político dependen cada vez más de la existencia de un sistema educativo dinámico y capaz de generar, recrear y transmitir un conocimiento cada vez más transdisciplinar y de mayor calidad, así como de proporcionar una formación intelectual y técnica que faculten al hombre para ubicar, discernir y adelantar respuestas a un entorno en constante transformación.

A partir de esta perspectiva adquiere particular importancia el papel de la educación superior, cuya función ha sido estratégica para lograr estos propósitos, por ello, su relación con el Estado se torna en un elemento esencial para el logro de sus objetivos.

Dentro de la literatura mexicana, resulta frecuente identificar investigaciones que nos da cuenta de cual ha sido al cabo de la historia de las universidades públicas el vínculo que se ha establecido entre éstas y el Estado; relaciones, que generalmente han sido premiadas, sobre todo en la última década, por una relación paradójica entre lo que es su función para con la sociedad y a la del Estado para con la universidad pública.

Es así como encontramos que en los últimos años las políticas públicas hacia la educación superior han tenido un carácter inductivo con una racionalidad en el uso de los recursos, cuya base se encuentra en la naturaleza del financiamiento, que hoy por hoy, gira en torno a una nueva relación: la *evaluación* como una condición necesaria para la asignación de recursos.

En el proyecto de *Modernización del Estado* y de su política hacia la educación superior, la práctica de la *evaluación* en y hacia las Instituciones de

Educación Superior (*IES*) cobró vigencia en dos instancias gubernamentales: la Comisión Nacional de Evaluación (*CONAEVA*) y la del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (*FOMES*).

Como resultado de las evaluaciones que realizaron estas dos instancias se observa la manera como se han incorporado al interior de las instituciones programas que reconocen el trabajo de los académicos a través de medidas selectivas orientadas en gran medida hacia la contención salarial, bajo condiciones que han permitido beneficiar a quienes demuestren tener "productividad" y "calidad en el trabajo que realizan", desarrollándose con ello prácticas, reglas y lenguajes correspondientes al discurso y puesta en marcha de programas gubernamentales, como es el caso de la política de estímulos hacia el personal de carrera de las instituciones de educación superior, que en la UNAM se concretó en 1990 mediante el Programa de Estímulos al Rendimiento y la Productividad (*PEPRAC*) o el actual Programa de Primas al Desempeño (*PRIDE*), dentro de los cuales resulta común encontrarnos con los términos eficiencia, eficacia, rendimiento, productividad y calidad, observándose una tendencia a ejercer mediante la *evaluación* del trabajo un control como instrumento de una "gerencia eficaz", conformando con ello una forma burocrática de organización del trabajo, que nos permite considerar que mientras más elaborados sean los mecanismos de control hacia el trabajo académico, menos útil será éste, porque de hecho la propia pesadez en torno a estos mecanismos para la *evaluación*, tienden a hacer que el sistema sea incapaz de generar políticas oportunas, ya que los datos necesarios para una intervención de esta naturaleza poco retroalimentan a los actores de este proceso.

El control del trabajo de los académicos con fines de incentivar su productividad, ha sido percibido como una opción burocrática cuyas reglas de operación han sido controladas por técnicas complejas, elaboradas por "expertos", que no siempre han vivido la función docente y/o de investigación del personal de carrera.

Por ello, se considera que mediante una noción no burocrática y desde la óptica de las nuevas formas de organización del trabajo, el propio académico debe ser considerado como el responsable de su actividad, esto es, a partir de valores diferentes, donde se le deje de considerar como irresponsable, no fiable, no productivo, estableciendo de manera consensual aquellos criterios y parámetros sobre los cuales habrán de ser realmente evaluados y estimulados en su trabajo académico.

Con base a lo anterior y con el fin de aproximarnos a conocer cuál es el estado del arte en torno al tema de la evaluación de los profesores que participan dentro del Programa de Estímulos en la UNAM, se efectuó la revisión de las diferentes fuentes de información contenidas en el Current Index to Journal Education (*CJJE*), Resources in Education (*RIE*), Education Index, Master's These in Education y el *ERIC*, pudimos encontrar algunas teorías y microteorías desarrolladas en torno a los efectos que produce en el ser humano la motivación intrínseca y extrínseca a partir de los estímulos económicos, otros más en torno al efecto de los salarios y los estímulos en la obediencia y sometimiento de los trabajadores (*Deci y Ryan. 1985, Baird. 1985, Freedman.1992*); acerca de los Programas de Remuneración por Rendimiento y por Mérito, identificamos los aportes en los trabajos desarrollados por la Organización Internacional del Trabajo (*Lupton, et al. 1985, Coleman.1990, Mitchell, 1992, Murray.1993*), o bien los estudios orientados a explorar si el pago por mérito realmente aumenta la productividad (*Brookes.1993*).

De manera particular, en torno al pago por mérito en la educación superior se analizaron estudios que nos permiten identificar las tendencias a favor y en contra de los programas de incentivos.

Entre los enfoques que privilegian los efectos positivos encontramos los estudios realizados por (*Lauer.1991, Firestone.1991, Dean.1992, Traycy, et al.1992, Ballou,1993*),

Respecto a la vinculación entre evaluación del académico y los sistemas de pago por mérito se ponderaron los aportes de los estudios realizados por

Shwab, et al.1989, Anderson.1992, Miller. 1992, Arntine, et al. 1993.

Como efectos negativos sobre la implementación y evaluación de los sistemas de pago por mérito estuvieron los realizados por *Fiore.1990, Weber, et al. 1990, Haneman. 1991, Prewitt, et al.1991, Tharp, 1991, Del Valle.1992, Nash.1993, Twomey, 1993.*

Acerca de los modelos y métodos de evaluación para el pago por mérito *Matthes, et al.1990, May.1990, Cohn, et al. 1991, South Carolina State. 1990, Farnsworth, et al.1991, Meyers, et al.1992, Rafferty.1992, Tanner.1992, Twomey.1992;* y sobre la evaluación del impacto a las oportunidades de obtener incentivos encontramos referencias en *Bellon, 1992.*

Estudios sobre la organización del trabajo a través del conocimiento del sistema de educación superior nos ofrecen un panorama general *Mayer and Rowan (1977,1978), Hansen y Freeman (1976,1977), DiMaggio y Powell (1983), Scott (1983), Zucker(1987), Clark (1983), Neave y Rhoades (1987).*

Estos trabajos nos ofrecen un apoyo empírico moderado ya que se desarrollan en contextos con una estructura socioeconómica y un nivel organizacional de su educación superior distinto al de nuestro país, no obstante sugieren variables potencialmente importantes a considerar dentro de nuestro trabajo.

En México, debido a lo reciente de la implantación de la política de estímulos hacia el personal académico en las IES, hay pocos estudios que nos permitan conocer el impacto de dicha política en la organización del trabajo académico en la UNAM, como lo son los que nos brindan *Ibarrola.1989, Fuentes Molinar.1990, Galán.1991, Glazman.1991, Gago.1992, Díaz Barriga.1993, Kent.1991,1994, Didou.1994, Muñoz García, 1994, Rugarcía,.1994 Valenti, 1994,* trabajos que incorporamos dentro de nuestros referentes.

Ahora bien, los programas de estímulos hacia los académicos, su filosofía, su significado conceptual y sobre todo, su repercusión en la organización del trabajo permiten suponer que se han generado efectos perversos en la implementación de estas políticas, así como en los objetivos de la propia

institución, sobre todo cuando éstos han demostrado su inoperancia en otros contextos.

Una vez identificado el estado del arte en torno a nuestro objeto de estudio y habiendo desarrollado nuestro trabajo empírico, procedimos a integrar el reporte de la investigación, misma que está contenida en cinco capítulos.

En el primer capítulo se plantea la manera en que se han dado las relaciones Universidad-Estado, la forma en que se ha establecido el vínculo entre el financiamiento y la evaluación como nuevos ejes sobre los que se da la relación, esbozar las prácticas evaluativas generadas en la última década en nuestro país, lo que nos permitió comprender como una política pública se traduce al interior de las IES en programas específicos como el Programa de Primas al Desempeño (*PRIDE*) implementada en la UNAM.

En el segundo capítulo se aborda otro eje esencial para sustentar nuestra investigación, como lo es la *evaluación de los docentes*, sus objetivos, su objeto, los actores que intervienen en ella, así como algunos instrumentos que se nos ofrecen como alternativas útiles para la *evaluación*.

En el tercer capítulo se abordan los efectos que producen los incentivos y los estímulos en el trabajo, y particularmente en el trabajo académico, se ofrecen puntos de vista a favor y en contra de los programas orientados a proporcionar incentivos económicos o pagos por mérito en el personal, especialmente cuando se trata de un trabajo cuya naturaleza y evaluación varía considerablemente de acuerdo a los ámbitos disciplinarios y a las características particulares de las diversas instituciones de educación superior.

El cuarto capítulo se orienta a un análisis de la forma en que se implementó dentro de la UNAM el Programa de Estímulos al Rendimiento y la Productividad (*PEPRAC*) en el año de 1990, señalando los cambios en política de asignación, en los requisitos y criterios de ingreso, la denominación, las instancias que intervienen en la evaluación y los criterios para evaluar el trabajo de los profesores de carrera, hasta llegar a lo que se conoce como el Programa de Primas al Desempeño (*PRIDE*).

Por último, en el quinto capítulo se presenta el resultado de una investigación de corte cualitativo, habiéndose utilizado como método la entrevista a profundidad, orientadas a conocer la postura de los profesores de carrera de tiempo completo de la Escuela Nacional de Trabajo Social, que participan dentro del *PRIDE*.

Como resultado de esta investigación, con base a los referentes teóricos y el estudio de los casos seleccionados, señalamos cual ha sido el efecto de la política de estímulos hacia los profesores de carrera en la Escuela Nacional de Trabajo Social, institución joven, donde se ha ido conformando una planta académica diferenciada, que cuenta con características sociodemográficas y laborales que influyen en su percepción sobre el *PRIDE*, habiéndose identificado efectos no deseados, como lo son el individualismo, la competencia, rivalidad, un ambiente de trabajo hostil, simulación y desvalorización de la tarea docente -en todas sus variantes-, frente a una sobrevalorización de las tareas de investigación. Toda esta situación se considera que tiene un alto costo para la institución, sobretodo cuando la principal función es la formación de profesionistas útiles a la sociedad, a través de la función docente.

Quizá alguien se pregunte, ¿es preferible no tener este tipo de programas?, se considera que dado el deterioro salarial de que han sido objeto los profesores en la última década, los programas de estímulo constituyen una forma diferenciada de pagar lo que se debe a cada académico, es el pago que le corresponde por lo que ha sido contratado, pero sabemos que existe una política general orientada a la contención salarial, particularmente en las IES, no quedando a las universidades otra alternativa que ofrecer mediante al evaluación de su personal el acceso a los beneficios del programa de estímulos. Pero, lo que sí está en manos de las instituciones, es generar los criterios para evaluar a los diversos actores de la vida universitaria, es decir a los profesores, los investigadores, los técnicos académicos, establecer los tiempos, los requisitos y la integración de comités en los que participen académicos de sólida trayectoria institucional, que estén vinculados con la práctica docente que se realiza en las

diversas instituciones, a fin de resguardar la especificidad de cada campo o disciplina, que garanticen que se asignen con equidad dichos programas, todo esto amén de la necesidad de que las escuelas y facultades planteen oportunamente los objetivos institucionales, los proyectos prioritarios para la docencia, la investigación y los servicios de extensión y difusión, es decir, ver la evaluación de su personal con fines de mejoramiento personal, pero sobre todo institucional.

A partir de la experiencia hasta ahora vivida, hay de suma criterios y experiencias que es necesario recuperar, a fin de lograr cada vez una mejor operación del *PRIDE*, sobretodo cuando se consideró desde su origen como un programa perfectible.

CAPITULO I.

EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

1.1 Las relaciones entre la Universidad y el Estado.

Históricamente la relación del Estado con las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido un aspecto controvertido que ha llegado al plano de la discusión sobre la función social de las universidades. Desde la lucha por la autonomía universitaria, así como en la creación de sus respectivas leyes orgánicas, un factor de peso lo ha sido el del financiamiento de estas instituciones.

El tema del financiamiento de las universidades públicas, ha ocupado el centro de las discusiones entre las instituciones educativas, el Estado y la sociedad. Hace más de veinte años los economistas se hacían preguntas buscando un criterio para la asignación de recursos a la educación: ¿cuánto debe gastar un país en educación? Posteriormente, dejó de plantearse la pregunta en esos términos para dar paso a una explicación que llevó a considerar que los gastos de educación de cada país, reflejan, de hecho la influencia de fuerzas políticas y grupos de presión, así como el efecto combinado de factores sociológicos y psicológicos, de manera que un enfoque puramente económico no podría incluir todos los aspectos del problema. Esto no implicó el abandono de cualquier esfuerzo por evaluar la "eficiencia externa" de la educación (*Jallade.1988:213*).

Sin embargo, en esta área ha sido frecuente la revisión de las opiniones, para algunos autores la teoría del capital humano y sus instrumentos analíticos - las tasas de rendimiento privada y social de la educación- han constituido un punto de partida teórico para el análisis en torno del impacto a largo plazo de la inversión pública en educación, a pesar de que su finalidad primaria ha sido ofrecer a los planificadores y autoridades de la política educativa un instrumento adecuado para asignar recursos. Esta teoría ha proporcionado para muchos economistas, educadores y administradores un instrumento conveniente para evaluar el grado general del subsidio a la educación por parte del Estado, a través de las tasas de rendimiento privada y social. Esta teoría proporciona un enfoque coherente del estudio de la determinación de los ingresos, por lo que ha resultado natural que ésta sea aplicada en modelos de distribución.

Desde esta perspectiva, la educación ha sido considerada como la adquisición de "capital humano", esto es, una inversión que explica los mayores ingresos de las personas educadas por su contribución al aumento de la productividad. En muchos aspectos, la teoría del capital humano es simplemente una extensión lógica de los supuestos acerca del comportamiento humano en los que se basa la teoría económica neoclásica y según los cuales el hombre es un ser racional que toma sus decisiones siempre en función de cálculos económicos deliberados.

Otra fuente de explicación lo constituyen las teorías sobre segmentación de los mercados de trabajo que se proponen explicar sus características a partir de un análisis sociopolítico, así los segmentos son el resultado del proceso histórico del desarrollo capitalista, basado en el control de la fuerza de trabajo y, en general del proceso productivo mismo. En términos generales, estos segmentos del mercado laboral han sido conceptualizados como primario independiente, primario subordinado y secundario. El primero corresponde a trabajos profesionales y de gerencia, de alta importancia en la producción, y por lo tanto, de la remuneración, prestigio y estabilidad; estos son trabajos que permiten el desarrollo de la creatividad y la participación en la toma de

decisiones. El segundo segmento (primario subordinado), esta formado por trabajos no manuales, rutinarios, reglamentados, subordinados a los primeros y regidos por los factores de promoción y remuneración del mercado interno de trabajo. El sector secundario del mercado de trabajo está formado por la mayoría de los trabajos manuales, repetitivos, simples, que requieren poca especialización, los cuales son generados por las dinámicas de la división capitalista del trabajo.

Sin embargo, estas teorías no han tenido éxito al proporcionar una explicación global completamente satisfactoria de las relaciones educación-trabajo-ingreso. Una cantidad creciente de investigación ha sido por consiguiente hecha para llegar a un mejor entendimiento de las complejas relaciones entre el mundo de la educación y el trabajo. La pregunta que se han hecho los investigadores es una clara demostración de la medida en que los modelos tradicionales, que buscaron explicar el papel de la educación en el aumento de la producción, han sido puestos a prueba, así como de la complejidad de los problemas envueltos en un mejor entendimiento de las relaciones entre educación y desarrollo (*Tibi.1990:67*).

En el caso de la educación superior se ha observado la manipulación de los costos de los "factores de producción", básicamente en la acción del gobierno con relación a los salarios del personal docente. Un análisis de la política de salarios en nuestro país indican claramente el grado en que las autoridades procuran afectar los niveles de salarios en términos reales, por ejemplo, estableciendo procedimientos de ajuste en los cuales sistemáticamente se retrasa cualquier aumento que permita mantener proporcionalmente el costo de vida de los académicos.

Por consiguiente, poder dilucidar cuál es el papel del Estado frente a la educación superior, nos hace presuponer un cambio importante dentro de las instituciones de educación superior (IES), su financiamiento, su organización académica y su función social.

Brunner (1990:46) nos señala que el nuevo contrato social entre estas partes tiene dos ejes principales para la organización de esas relaciones. Por una parte, busca sustituir un cuerpo de relaciones basado casi exclusivamente en el débil poder de control administrativo del Estado, por una nueva relación que podría caracterizarse, antes que todo como una relación de *evaluación*. Por otra parte, se ha buscado sustituir la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones por una relación más diferenciada y compleja, donde las instituciones han tenido que diversificar sus fuentes de ingreso y el Estado manejar las suyas en función de objetivos y metas convenidas. Se esperaba que a través de este nuevo contrato social entre las IES y el Estado, se alteraría también el contexto dentro del cual operan las instituciones, proporcionándoles incentivos para elevar su calidad, mejorar su desempeño e introducir innovaciones, lo anterior implicó esencialmente concebir el financiamiento de la educación superior como una responsabilidad compartida entre los usuarios de los servicios, la sociedad y el Estado. Desde esta perspectiva el financiamiento estatal hacia las IES se ha basado en la fórmula, centrada en las diferencias entre las instituciones, sus funciones, su desempeño y su productividad.

De manera particular en México, durante los últimos veinte años, se ha experimentado una expansión educativa sin precedentes. En gran medida esta expansión cuantitativa había sido financiada con fondos públicos, y lo ocurrido respecto a los gastos públicos para la educación supondría una muestra visible de progreso; la educación - si analizamos el presupuesto destinado a ella- había logrado una situación preferencial durante este período, comparada con otros sectores que compitieron por fondos públicos. Sin embargo, los problemas que presentó la educación superior puede decirse que tuvieron su origen en la estructura de relaciones que establecieron entre los sistemas, la sociedad y el Estado. Así la década de los 80's, llamada la "*década perdida*", representó para nuestro país, paradójicamente, la época en que se combinaron logros y deficiencias, en este lapso se realizó un esfuerzo por mejorar la eficacia en el uso

del capital instalado, adoptando el progreso técnico de los países desarrollados, a pesar de la caída de los coeficientes de inversión pública y del gasto social, pero ante la gravedad de la crisis económica que presentó su fase más aguda hacia 1982, se empezó a hablar de la reorganización radical de las finanzas públicas, esto es, de la modernización estructural de las políticas de ingresos y gastos y del abandono de las políticas de subsidios estatales, todo ello como prueba de una nueva "eficiencia" y racionalidad del gasto público en educación. Como señala *Schwartzman* (1990:15), el gasto público en educación superior, que solía considerarse una positiva inversión en capital humano, y que se hallaba justificado por sí mismo, empezó a ser percibido como una colección de subsidios otorgados al consumo privado y al privilegio personal. Este hecho afectó principalmente a las universidades públicas, cuyo clima cultural se había deteriorado junto con producirse una gran tensión entre éstas y el Estado, la lucha por mantener la fórmula de asignaciones presupuestales incrementales, se trasladó al plano de las reivindicaciones salariales de los docentes y personal no docente de las universidades públicas, estableciéndose a través de sus sindicatos, una línea de defensa de sus remuneraciones, por medio de lo que se llama "isomorfismo" y "homologación" de los salarios, esto es, iguales remuneraciones para las categorías similares, independientemente de las condiciones del mercado académico y de la productividad de los rendimientos individuales. Esta posición estratégica los convirtió en un actor político cuyo interés particular sería su propia reproducción, situación distante de los medios académicos de los que originalmente surgió. Paralelamente en el sector gubernamental se estableció una importante gama de instancias administrativas encaminadas a mantener los vínculos con las instituciones de educación superior: dos subsecretarías, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior; a estas instituciones correspondió introducir nuevos criterios y mecanismos de evaluación tanto de sus objetivos como de su personal, por lo que un problema nodal lo fue el debate en torno a la calidad de la enseñanza superior, de la cual

se percibía su deterioro, mismo que unos atribuyeron a la masificación del ingreso y el haber bajado las barreras selectivas del sistema, en tanto que otros lo atribuyeron a la reducción de los recursos públicos destinados al sector.

El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (*PROIDES*) publicado en 1986 dio cuenta de la situación que prevalecía en la educación superior, señalando, entre otros aspectos, que *"la crisis económica ha afectado a las instituciones de educación superior en diversos aspectos, fundamentalmente en la disminución de recursos económicos para financiar sus programas y actividades académicas; en las condiciones de vida de los profesores, trabajadores y estudiantes, debido particularmente al deterioro de los salarios del personal; en las posibilidades de adquisición y renovación de equipo y de materiales para el trabajo académico"*¹

Como problemas generales fueron señalados, entre otros, el vertiginoso crecimiento de las IES, lo que produjo un incremento en sus recursos humanos, resultando de ello problemas de diferente índole; la falta de aplicación de criterios rigurosos sobre el número y calidad de las personas que contratan; insuficiente precisión normativa en las actividades del personal académico y de administración; carencia de criterios y mecanismos ágiles para la evaluación periódica del quehacer académico y administrativo; falta de competitividad de los salarios y estímulos al personal académico con relación a otras áreas de actividad profesional.

En este marco, la evaluación de la educación superior empezó a tener un significado especial, constituyéndose en uno de los ejes sobre los que se sustenta el nuevo contrato entre la educación superior y el Estado (*Brunner. 1990:69*). La finalidad de esta práctica ha sido introducir sistemáticamente procedimientos de acreditación que aseguren públicamente la solvencia académica de las universidades públicas, así como el poner en marcha procedimientos de evaluación. que han tenido como objetivos:

¹ Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. pág. 63

- Demostrar efectividad y promover “*accountability*” respecto a sí las intenciones o metas de una institución son satisfactoriamente alcanzadas;
- promover seguridad al público respecto al hecho de que se cumplen ciertos estándares mínimos de calidad;
- garantizar públicamente que un conjunto particular de estándares profesionales se cumplen;
- facilitar la toma de decisiones respecto a racionalizaciones o reestructuraciones que es necesario introducir;
 - proporcionar criterios para la asignación de recursos;
 - incentivar el mejoramiento de una institución o programa;
 - demostrar o estimar su eficiencia.

Durante los años setenta y la primera mitad de los ochenta, los subsidios para las universidades públicas se otorgaban de acuerdo con el número de estudiantes inscritos que eran reportados por los rectores a la SEP, dejando en manos de las autoridades universitarias, merced a su autonomía jurídica el manejo institucional, sin que mediara una garantía pública de su gestión financiera o de la calidad del servicio educativo, hasta entonces las políticas públicas hacia la educación superior, de manera tradicional habían girado en torno a un sistema preponderantemente público, regulado con laxitud, caracterizado por el libre acceso y el financiamiento no competitivo e incrementalista (*Kent. 1994 13*), sin embargo, considerando los elementos básicos de toda política pública, el Estado planteó el problema, formuló un diagnóstico, planteó la solución mediante uno o varios objetivos, planeamiento de las estrategias, la asignación de ciertos recursos con el fin de ejecutar las acciones propuestas en la estrategia. Los rectores sabían que a lo largo del año podían presionar a las autoridades gubernamentales para obtener fondos adicionales.

Durante el año de 1985, en medio de una grave y prolongada crisis económica, el gobierno introdujo un nuevo criterio para asignar recursos públicos. En lugar de una financiación incrementalista, por sumas globales, vinculados con la cifra de personal contratado por cada institución. Este cambio suscitó algunos

conflictos al poner el gobierno un límite al número de académicos por los que estaba dispuesto a pagar. A partir de 1983, los aumentos salariales dejaron de estar a cargo de la SEP o de ser resultado de las negociaciones anuales entre sindicatos y las autoridades universitarias y pasaron a depender de los pactos nacionales entre gobierno y sindicatos (entre los que no figuraban los universitarios) y los representantes de la iniciativa privada. (Kent. 1994.18).

A partir de los años 1989 y 1990 se presentó un cambio en la política financiera, ya que si bien se conservaron los criterios de los períodos anteriores. Se empezó a aplicar un esquema mediante el cual se recuperó el crecimiento del subsidio ordinario en casi el 37% (salarios, prestaciones, construcciones); aumentó el gasto destinado a inversiones. En 1989, el 90% del gasto universitario se usaba para el pago de salarios y prestaciones, en tanto que para 1991 el porcentaje fue del 78% (Gago. 1992); se incrementaron los fondos especiales, como el Fondo de Modernización Educativa Superior, la creación de los programas de estímulos al desempeño académico y los fondos para posgrado e investigación científica, a través del CONACYT.

Puede decirse que efectivamente se dio un aumento en el gasto público y privado, sin embargo, éste se aplicó de manera crecientemente diferenciada, disminuyendo el peso de los subsidios ordinarios otorgados en bloque, el aumento proporcional de fondos para fines específicos, observándose con ello que las políticas públicas para el financiamiento de la educación superior, se han venido operando mediante una nueva modalidad de financiamiento, asignando recursos extraordinarios para aquellos proyectos universitarios sólidamente articulados, que sean el resultado de procesos de evaluación, que buscan mejor calidad y que puedan tener impacto estructural en las instituciones (Gago.1992).

El principal instrumento de esa diversificación lo constituyó el Programa para la Modernización de la Educación Superior, puesto en marcha en el sexenio anterior, en el que fueron planteados los retos para la educación superior, estableciendo como objetivo "*Modernizar la educación superior universitaria con la participación concertada de las universidades, las instancias gubernamentales*

y la sociedad civil"; dentro de las acciones fundamentales se estableció "impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus actuales niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad". Para tal efecto, a finales de 1989 se instaló la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

Desde estas prácticas de evaluación, se ha buscado establecer una nueva racionalidad del trabajo académico, así como una nueva relación entre el propio Estado y las IES, entre las autoridades universitarias y su personal académico.

A partir de 1990 en que se realizó la primera evaluación institucional, se detectó un conjunto de problemas estructurales y funcionales que requerían de atención prioritaria. Una característica de este tipo de programas fue que se vincularon políticas específicas con el otorgamiento de recursos. Es decir, los fondos se otorgaron en función de la adopción institucional de políticas federales, pero no existió una relación visible entre este tipo de financiamiento con la evaluación institucional de su propio desempeño. La evaluación pareció estar dirigida más hacia el ordenamiento del sistema y el establecimiento de normas mínimas de operación, que hacia el cambio estratégico: aparentemente la principal preocupación consistió en fijar exigencias y suministrar los recursos necesarios para que el sistema recuperara los niveles decorosos de operación: la admisión de estudiantes, la contratación y promoción de académicos, la gestión financiera y la acreditación final de programas de estudio.

Pero, a pesar de este apoyo, la insuficiencia de recursos ha constituido el problema más agudo y de más difícil solución que enfrentan actualmente las instituciones públicas de educación superior, ya que de sus recursos depende, en gran medida, la calidad de los productos que sus servicios generan. A pesar de otras opiniones que plantean que el financiamiento no es insuficiente, sino que más bien es la incapacidad institucional, para definir criterios de racionalización del gasto de las instituciones educativas lo que provoca que los productos asignados no sean suficientes. Este problema ha generado muy controvertidos

debates, sin que se haya podido encontrar la solución más conveniente a las exigencias de este nivel educativo, ya que estudios como el realizado por la Secretaria General Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (*Hanel, et al.1994:69*), señalan que para analizar el problema del financiamiento se requiere que los criterios de asignación de subsidios sean claros, ya que de lo contrario se producen desigualdades en los recursos que éstas reciben, y por lo tanto, en la calidad de los productos de sus servicios.

Entre los diversos efectos que ocasiona el problema del financiamiento se citan:

- La inadecuada remuneración al trabajo de docentes e investigadores;
- incapacidad institucional para financiar proyectos de investigación científica,
- limitaciones para dar mantenimiento a la planta física, así como para la adquisición de materiales, y para equipar laboratorios y bibliotecas.

Es decir, la insuficiencia de recursos ha actuado paulatinamente, en detrimento de las funciones sustantivas, situación que se ha tornado más compleja por los negativos efectos de la inflación en los montos de los subsidios públicos que se destinan a las instituciones.

En este marco la evaluación se constituyó en el principal método dinamizador y de conocimiento a profundidad de las instituciones de educación superior, ya que si bien se había venido realizando tradicionalmente para el ingreso y promoción del personal académico, ésta adquiere dimensiones diferentes, ya que como dijera *Giovana Valenti (1994)*, marcan una paradoja y una transformación, considerándola como un fin en sí misma, sin la cual la política pública no puede ser legitimada, llevando todo ello a efectuar ajustes teóricos y legales de la noción de interés público, de función pública y de la misma política pública. Este tipo de evaluaciones, entre otros beneficios, ha servido a las instituciones para racionalizar decisiones o distribuir incentivos, y ha tratado de vincularse, con decisiones más generales de política pública. Entre

éstas se encuentran las decisiones referidas a la asignación de recursos, el establecimiento de premios y sanciones, así como la generación de incentivos.

1.2 La evaluación como criterio de financiamiento hacia la Educación Superior.

Los primeros esfuerzos de evaluación de la educación superior en nuestro país se presentaron como ejercicios aislados al interior de algunas instituciones de educación superior. La naturaleza de dichas evaluaciones ha sido diversa, comprende desde diagnósticos institucionales sobre aspectos específicos, hasta pronósticos de demanda y crecimiento, y sus estudios para la certificación internacional de algunas carreras universitarias particularmente en el caso de algunas instituciones privadas.

Su puesta en marcha se ha concretizado en dos instancias oficiales, por una parte a la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y las que se practican para hacerse acreedor al Fondo para la Modernización Educativa (FOMES); con lo que las instituciones de educación superior han buscado presentar resultados acordes con lo que se supone o se sabe que el evaluador va a valorar como positivo y pertinente, lo que ocasiona que con mayor, menor o nulo convencimiento se busque una adaptación a los criterios, a los lenguajes, a las formas y a los ámbitos de acción que de antemano se conoce son los relevantes (*Villaseñor.1994:35*). Una de las razones en torno a esta situación es que invariablemente este presente la necesidad de ser bien evaluado, en función del financiamiento que directa o indirectamente se otorga o niega de acuerdo con los resultados; en la medida en que los ingresos extraordinarios se incrementa es la medida en que paulatinamente se convierten en la forma más ordinaria de allegarse recursos, puesto que el financiamiento ordinario se encuentra estancado o realmente disminuido. Lo anterior impulsa a que las decisiones de los particulares, las orientaciones de los órganos de autoridad, y las oficinas administrativas vayan, en la práctica, normándose por las exigencias de las evaluaciones antes mencionadas, dando paso a que los proyectos institucionales

colectivos pasen a un segundo plano.

Generalmente el enfoque utilizado de estas experiencias se basó en el autoestudio, que dio lugar a un conjunto de ideas y procedimientos para organizar programas específicos de desarrollo de las instituciones educativas. Los estudios estuvieron vigentes durante la década de los setenta y su práctica estableció las bases para la creación ulterior de modelos alternativos de evaluación.

Algunas de las características que compartieron estos estudios, conforme su concepción y aplicación, han sido las siguientes:

- a) Son modelos de planeación institucional que integran bajo un mismo concepto y un mismo proceso las actividades de diagnóstico, programación y evaluación que con anterioridad ejecutaban de manera aislada.
- b) El prefijo "auto", se encuentra referido al hecho de que, aun cuando se consultaban expertos externos a las instituciones de educación superior, la promoción y la interpretación última del estado que guardaban las funciones competía únicamente a los miembros de la institución.
- c) El objetivo principal de los autoestudios era diagnosticar el estado de desarrollo de las funciones sustantivas, para posteriormente programar cambios, de una manera racional.

En cuanto a la evaluación del sistema de educación superior, fue también durante la década de los setenta cuando se iniciaron los primeros trabajos de evaluación relativamente globales (Reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1970), sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por diversos programas, no fue sino hasta 1984 cuando la ANUIES propuso las bases para un modelo general de educación superior, a partir del cual se derivaron criterios explícitos para la evaluación de este nivel educativo.

En el documento "*La Evaluación de la Educación Superior en México*", la ANUIES recomendó una taxonomía de análisis y un listado de indicadores para evaluar el sistema de educación superior en general y las instituciones en particular. En este documento se sustenta una concepción innovadora de la evaluación y la define como proceso orientado a apoyar la toma de decisiones. Esto es, una evaluación que sustente el establecimiento de políticas para el cambio institucional. Las categorías propuestas para la evaluación incorporaron una gama muy completa de tópicos de evaluación, a diferencia de los modelos evaluativos comunes. A partir de este modelo, a mediados de los ochenta, se iniciaron apoyos para la realización de autoevaluaciones en algunas universidades autónomas. Se buscó, propiciar una mayor participación de las comunidades institucionales, probar la utilidad de los indicadores propuestos, e identificar las experiencias y perspectivas de la autoevaluación institucional con miras a retroalimentarlas. Sin embargo, los resultados obtenidos en este período mostraron que los intentos por evaluar a la educación superior presentaban carencias técnicas y problemas políticos, de voluntad de participación, de rechazo al cambio, etc.

Como parte de las propuestas operativas incorporadas dentro del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (*PROIDES* 1986), se desarrolló una aproximación alternativa en los procesos de autoevaluación institucional en la que se consideró a la evaluación como un proceso técnico y político, generado desde el interior de las instituciones como respuesta a necesidades de mejoramiento de las actividades y de las funciones. El énfasis conceptual residió, por tanto, en la generación de las condiciones básicas para la evaluación: la organización de los sujetos, la legitimación de los procesos, el fortalecimiento de los cauces y niveles de participación institucional, así como la constitución de instancias en las casas de estudio que promovieran y coordinaran la acción autoevaluatora. Durante 1988 se llevó a cabo una experiencia piloto de evaluación en tres instituciones para analizar la calidad y el impacto social de la educación superior; los estudios de caso fueron realizados por un equipo técnico

conformado por especialistas de la institución y asesores externos a esta, dicha experiencia permitió mejorar el proceso y ampliar los criterios de evaluación.

En la VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en el mes de abril de 1989, se aprobaron las propuestas para la modernización de la educación superior y se analizó el tema de la evaluación. En primer término se propuso que las IES desarrollasen metodologías para la evaluación en sus ámbitos académicos, organizativos y normativos, recomendando la inclusión de los cuerpos colegiados en estos procesos. Por otra parte, se consideró conveniente propiciar el trabajo conjunto entre instituciones, ya sea de tipo interinstitucional o regional, para el análisis de metodologías, criterios e indicadores cuantitativos y cualitativos para evaluar la calidad de las funciones académicas. En ese momento es cuando encontramos el planteamiento orientado a articular los procesos internos de evaluación con los planes de desarrollo institucional y con la asignación de presupuestos y por otra parte de lograr que la asignación de recursos federales y estatales estuviese relacionada con la evaluación y con los planes y programas institucionales, de acuerdo con los parámetros e indicadores establecidos con la participación del conjunto de IES.

El documento "*Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior*", expresó la posición de las instituciones asociadas respecto a la evaluación, al señalar que la evaluación debería ser considerada como "un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que permite apreciar el sentido y la orientación, así como la eficiencia y eficacia de los procesos y resultados institucionales".

Durante la XVIII Reunión de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), celebrada el 7 de noviembre de 1989, se aprobaron los criterios y las condiciones generales para la instalación y operación de seis comisiones de apoyo a dicha Coordinación, dentro de las que se encontró la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual fue instalada por el Secretario de Educación Pública

el 23 de noviembre de 1989. Dentro del programa de trabajo de la Comisión destacó que la evaluación tendría sentido en la medida en que sus resultados orientasen la definición de políticas para el desarrollo institucional y para la asignación de recursos, circunstancia que implicaría una lógica relación entre la evaluación, la planeación y el financiamiento.

El documento "*La Evaluación de la Educación Superior en México*" (ANUIES.1984) se constituyó en un marco de referencia para determinar los principales conceptos en que habría de basarse el proceso de evaluación de la educación superior. Con el propósito de delinear el marco conceptual del proceso de evaluación se consideraron tres aspectos fundamentales: la función, los atributos y organización de la evaluación.

Con el fin de impulsar el desarrollo armónico y fundamentado de la educación superior, como una función de la evaluación, se adoptó a la planeación integral como el instrumento idóneo para responder a las demandas sociales. En este proceso la evaluación fue considerada como un medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, el grado de avance con respecto a los mismos, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. Asimismo, se planteó que debería entenderse a la evaluación como un proceso permanente que permitiría mejorar, de manera gradual, la calidad académica, y no como un corte del que se puede esperar un conocimiento cabal y objetivo de la situación de la educación superior, por ello, habría de incorporarse una visión diacronica (a lo largo del tiempo) que permitiera evaluar avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones de mejoramiento académico. De acuerdo a la política de modernización educativa, se pretendió que la función de la evaluación para que lograra una mayor incidencia en la definición de la política y en la asignación de recursos sería un medio idóneo para impulsar más racionalmente y con mayor efectividad las funciones, los programas y los proyectos de las instituciones.

La relación estrecha entre los procesos de evaluación con el financiamiento, fue reiterada por las propias instituciones educativas y el

gobierno federal, a partir de los siguientes aspectos:

Las instancias de financiamiento deberían ser sensibles a los requerimientos heterogéneos de las instituciones, a partir del reconocimiento de la gran diversidad de necesidades, condiciones y situaciones que presentan, así como de los antecedentes de asignación presupuestal.

Como atributos de la evaluación, el documento "La Evaluación de la Educación Superior en México", asume el que la evaluación fuese un proceso orientado hacia la toma de decisiones, por ello consideró fundamental identificar a los usuarios de la información, personas ubicadas estratégicamente, comprometidas con sus funciones y que con el apoyo de quienes toman las decisiones, la información de mayor potencial de uso y el reconocimiento de que la toma de decisiones esta altamente determinada por factores personales y políticos.

La visión holística es un atributo del proceso de evaluación, que permite contemplar el universo de asuntos a ser evaluados y concebir la evaluación como un conjunto de acciones posibles, que se habrán de particularizar para cada caso específico, en función del contexto situacional, de las prioridades y del objeto de estudio. Un atributo más de la evaluación es su dimensión axiológica, al ser esta en ultima instancia, un acato de contratación entre categorías referentes a la acción y categorías referentes a valores. En el caso específico de la educación superior resulta inevitable hacer referencia a un esquema de valores referidos a la naturaleza de su compromiso social.

"La evaluación de la educación superior no debe ser concebida como la simple aplicación de instrumentos de medida, sino que conduce a la emisión de juicios de valor sobre el estado que guarda este nivel educativo." (Idem. p.40)

La organización de la evaluación, la manera de organizar y llevar a cabo el proceso, debe sustentarse en una serie de decisiones sobre qué evaluar, cuándo evaluar, quién habrá de evaluar y cómo evaluar.

Con base a lo anterior, puede decirse que el contexto en el que se han desarrollado las IES, respecto a su relación con el Estado y la Sociedad, se encuentra moldeado por nuevas circunstancias tanto internas como externas, tornándose en sistemas cada vez más complejos, diversificados y multifuncionales, así el surgimiento de una nueva profesión *-la profesión académica-* ha dejado sentir su influencia en el manejo de la educación superior, especialmente cuando los profesionales se ubican en instituciones públicas o privadas de reconocido prestigio. Estas instituciones se enfrentan a condiciones más restrictivas de gasto público, operando en muchas ocasiones con recursos que ha sido recortados en términos reales.

En estas condiciones las relaciones entre el Estado, la sociedad y las instituciones ha tendido a ser más aguda. El surgimiento del *Estado-Evaluador* que parte de reconocer la autonomía y la diversidad de las IES y el carácter del bien público de los servicios que estas ofrecen, es un hecho reconocido a través de su financiamiento, de la obtención de fondos por medios diversos, de la evaluación y autoevaluaciones de las acciones y de los resultados obtenidos por las universidades y de políticas orientadas "desde la distancia" (*Brunner.1990:172*), tal y como lo hemos palpado en nuestro país, a partir de los cambios surgidos en los últimos años, especialmente con la implementación de las políticas de estímulos hacia los académicos que han estado orientadas a recompensar de manera diferenciada e individual a aquellos profesores e investigadores que han demostrado tener un mayor *rendimiento, productividad, eficiencia y calidad* en su trabajo institucional.

Así, podemos señalar que estos cambios han ido acompañados de nuevas y variadas políticas educativas y de cambios al interior de las instituciones de educación superior, cambios en las relaciones de la universidad con el gobierno.

Muchos de esos cambios no resultaron satisfactorios para los diversos actores del proceso, de ahí que se hayan planteado serias discusiones en torno a

la relación entre la universidad pública y el Estado (*Muñoz García.1994: 20*).

En síntesis, se puede afirmar que han surgido nuevas políticas públicas, sabedor el Estado de la enorme influencia que tiene especialmente en aspectos como el financiero. Para todos los efectos, las "orientaciones a distancia" de las que habla Brunner(1990:40), parecieran desaparecer, estableciendo el Estado nuevas líneas al rededor de criterios centrales: calidad y pertinencia. Como calidad se entendió una enseñanza y una investigación de excelencia así como el despliegue pleno de las funciones, los servicios y los resultados de las instituciones de educación superior. La pertinencia se asoció con el ajuste y la congruencia institucionales con las necesidades y los satisfactores que la sociedad requiere, con la intención de fomentar acciones que permanezcan y coadyuven a transformar las condiciones de vida (*Gago, 1992*).

Es así como vemos aparecer dentro del escenario universitario programas destinados a reconocer, de una manera diferenciada y gradual, mediante el programa de becas hacia los académicos de tiempo completo, mediante una política instrumentaba bajo el tenor de evaluar el rendimiento y la productividad de quienes generan los procesos de investigación y docencia en las universidades públicas del país.

CAPITULO II.

LA EVALUACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO.

Con la finalidad de comprender como se insertaron algunas prácticas evaluativas en las instituciones de educación superior y poder conocer la respuesta de los profesores frente a éstas, hemos considerado conveniente explorar algunos aspectos en torno a la evaluación del personal docente.

Así encontramos que para que un proceso evaluativo logre sus objetivos, es esencial considerar varios aspectos que inciden dentro de la evaluación, entre ellos destacan: la resistencia frente a la evaluación, las condiciones ambientales, los objetivos, el objeto, los actores, los instrumentos, y por último, el tiempo y los períodos de evaluación.

2.1 La resistencia frente a la evaluación.

La evaluación del rendimiento en el trabajo siempre ha despertado recelos y resistencias entre el personal, tanto en las organizaciones públicas como privadas. La razón es simple: el temor a una evaluación negativa por un trabajo supuestamente deficiente o mal realizado, es una posibilidad siempre presente en la conciencia de cualquier trabajador. Las consecuencias "administrativas" que pueden vincularse a la evaluación -más posibles que probables contempladas hoy en los programas de estímulos al rendimiento y la productividad promovidos en la mayoría de las instituciones de educación superior del país- despiertan desconfianza y actitudes hostiles frente a cualquier sistema que pretenda implementarse. Si a ello añadimos las todavía más importantes consecuencias como lo son las psicológicas que pueden afectar y lesionar la autoestima y el concepto de sí, no es difícil entender que los sistemas

de evaluación encuentren siempre dificultades y resistencias para su aplicación, lo que incluso los puede hacer fracasar, reduciéndolos, en el mejor de los casos, a rutinas formales sin ningún valor operativo, como no sea el cumplimiento de la norma legal.

La resistencia frente a la evaluación no solo surge de quienes han de ser evaluados, sino en muchos de los casos, incluso de los evaluadores, en la medida en que estos tienen que convivir con aquellos, y una evaluación negativa puede complicar las relaciones. En el fondo subyace el rechazo al "rol" de juez, que no se quiere asumir, por los inconvenientes y riesgos que conlleva, sin que ninguna compensación o gratificación lo acompañe. Los efectos negativos que pueden provocar los informes de evaluación son una de las causas de resistencia a la misma. En 1985 *Meyes y Kay* demostraron que como efecto de la evaluación, a menudo el rendimiento de las personas disminuye, manteniéndose dicha disminución hasta por 12 semanas.

Así pues, el temor a ser evaluados, el rechazo a asumir el papel de juez, y la desconfianza ante posibles secuelas negativas de la evaluación, son aspectos que necesariamente debemos tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar cualquier sistema de evaluación, especialmente en el caso de los profesores universitarios. Lo anterior nos permite resumir que en la implementación de un programa estímulos que conlleva la evaluación, debe existir una voluntad política clara por parte de las autoridades universitarias, a fin de superar todas las dificultades y resistencias que suscitará. Esta actitud positiva debe de ser, además, compartida por todas las personas involucradas en la tarea evaluativa, lo que significa que los beneficios derivados de la misma han de compensar, por lo menos equilibradamente, el esfuerzo, el tiempo y las energías que necesariamente habrán de concentrar las personas en el logro de este objetivo.

De manera particular los docentes, únicamente pueden sentirse motivados por un tema tan árido y espinoso como éste, si se consigue que la evaluación facilite su "expectativa" y su "instrumentalidad". Por "expectativa"

entendemos la percepción de que a un determinado nivel de esfuerzo corresponde un particular nivel de resultados, la percepción de que existe conexión entre el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos *v. gr.* en docencia y/o investigación y si otras variables importantes deciden los resultados de forma que un profesor percibe que, sea cual sea su nivel de esfuerzo, apenas puede modificar los resultados de la docencia o de la investigación, deja de sentirse dispuesto a invertir esfuerzos.

El segundo aspecto es tan importante como el primero. La "instrumentalidad" se refiere a la percepción de que a unos primeros resultados (calidad de docencia e investigación) se hallan conectados con otros "segundos" resultados, que tienen una fuerte valencia para el profesor. Entre estos segundos resultados contamos la remuneración, el reconocimiento, el éxito, la promoción, etc., cada uno de los cuales posee diversa valencia para cada individuo, en función de su nivel y tipo de motivación y de su situación.

En este contexto, la evaluación del rendimiento tiene un papel de retroalimentación, imprescindible para que pueda darse la "expectativa" y en cualquier caso condición necesaria para la "instrumentalidad". Este papel puede variar en función de los objetivos perseguidos por la evaluación, como lo veremos más adelante.

2.2 Las condiciones generales y ambientales de la institución.

Más allá de la voluntad política de las autoridades universitarias y de la función retroalimentadora de la evaluación, como condiciones de éxito de la misma, hay como mínimo, tres condiciones básicas que, al igual que en la empresa privada, también deben darse, al menos en cierta medida en la Universidad. Estas tres condiciones son: a) El Clima Laboral, b) La Estructura Organizacional, y c) La participación en el diseño y la implementación del programa.

a) El Clima Laboral:

Sin entrar en la discusión sobre el concepto de Clima Laboral que mantiene los investigadores, lo cierto es que en toda organización se dan:

1. Unas características que, percibidas por sus miembros como relativamente perdurables, les permiten distinguir su organización de otras diferentes, *vgr.* las formas de ingresar en la institución, de promocionar, de mandar, de sancionar, de realizar el trabajo, de fijar objetivos, de comunicarse, de resolver conflictos de intereses, etc.)
2. Esta percepción de las características y su evaluación influyen sobre la conducta y las actitudes de los miembros de la organización.
3. El nivel de descripción de este constructo se refiere a la organización global o a sus sistemas parciales o subsistemas.

Así podemos afirmar que si el clima de una organización no es bueno, si no existe confianza y comunicación abierta entre sus miembros, si los fines y procedimientos de la gestión no son claros, o se presumen contaminados por intenciones ocultas, cualquier programa de evaluación del rendimiento y la productividad tiene una alta probabilidad de fracasar.

b. La Estructura Organizacional.

Es obvio que una evaluación sobre la consecución de los objetivos, o sobre las conductas que se consideran óptimas en un puesto de trabajo, será tanto más fácil, precisa y aceptable cuanto mejor se hayan definido previamente los objetivos del mismo, las responsabilidades de cada uno y los procedimientos para saber si efectivamente se han cumplido las expectativas depositadas en cada cual. Por ello, una organización con estructura de tareas bien definidas, objetivos claros y diferenciados, y técnicas para medir rendimientos, conocidas y discutidas, tienen una mayor probabilidad de conseguir éxito en su programa de evaluación.

c. La participación en el diseño y la implementación del Programa.

Las dos condiciones anteriores se relacionan claramente con la tercera, del todo necesaria para el éxito de un programa. La participación de todo el personal involucrado (evaluadores y evaluados) y su implementación en el diseño y realización del programa, significa la intervención de aquellos en todos los aspectos que lo componen: objetivos de la evaluación, elección y, en su caso, elaboración de los instrumentos de medida que se utilizarán, establecimiento de normas y estándares de rendimiento, fijación de los tiempos y períodos de evaluación, de las condiciones de aplicación y utilización de resultados, del secreto o difusión posible, de los controles de objetividad y sistemas de apelación, etc.

Respecto a la publicación de los resultados de la evaluación, hay que tener en cuenta los efectos que se producen cuando ésta se hace pública, por lo que es conveniente ser cautos en la forma y tiempos en que se difunde, con la finalidad de evitar una disparidad entre la opinión expresada y la conducta real de los profesores en situación de evaluación. Si comprendemos que la "situación de evaluación" puede ser muy conflictiva, entendemos que las reacciones conductuales ante la publicidad de los resultados, pueden ser diferentes a las manifestadas verbalmente con anterioridad. Las personas pueden estar dispuestas, realmente, a una determinada publicidad, pero siempre que se den determinadas condiciones situacionales, referidas a la implementación y diseño de todo un sistema y hayan sido pactadas previamente.

En la medida en que esas condiciones estén presentes, aumenta la probabilidad de que el programa tenga éxito. Si no es así, es preciso ponderar la probabilidad de fracaso, con sus secuelas de frustración e inutilidad.

A continuación se describen aquellos aspectos que deben ser resueltos con antelación a la implementación de un sistema de evaluación y que son objeto de discusión y participación de todos los actores del proceso.

2.3 Los objetivos de la evaluación.

Puede decirse que los objetivos fundamentales de la evaluación en una institución educativa suelen estar centrados en:

- 1) Tomar decisiones administrativas (sueldos, promociones, expedientes, despidos, etc.) , y
- 2) Orientar al personal y estimular su desarrollo y motivación.

Si la evaluación del personal docente se hace con objetivos administrativos, el papel del evaluador es fundamentalmente el de "juez". La valoración se centra en el presente del profesor, analizando sus desempeños con relación a su actividad pasada inmediata y se espera que el sistema de evaluación sea objetivo, comprensivo y justo.

Si la evaluación tiene fines de desarrollo y motivación, el rol del evaluador es diferente, ya que entonces se identifica más con el de "orientador o consejero" que con el de "juez". Lo importante en estas evaluaciones no es tanto lo ya hecho por el profesor, sino su desarrollo posterior y su mejora. En las entrevistas de retroalimentación, evaluador y evaluado suelen formular conjuntamente objetivos y guías conductuales de cara al futuro. Como señalaremos más adelante, pueden emplearse "criterios múltiples", referidos a las distintas dimensiones del trabajo del evaluado *v. gr.* docencia, investigación, atención a los alumnos, tesis dirigidas, prácticas desarrolladas, etc. En este tipo de evaluación, las características más importantes son: su aceptabilidad por parte del evaluado y con relación a ello: su capacidad para clarificar las metas y los caminos que se han de recorrer para conseguirlas.

En la siguiente tabla se sintetizan los rasgos más sobresalientes que caracterizan las evaluaciones realizadas con ambos fines. A la evaluación, con fines administrativos *Breithamps (1984)* la denomina "evaluación sumativa" y a la realizada con fines de motivación y desarrollo, la denomina "evaluación formativa". Las actitudes que despiertan en los participantes (evaluadores y

evaluados) son diversas, por ello, resulta conveniente clarificarlos previamente, ya que incluso todo el sistema de evaluación (actores, instrumentos, tiempo y objeto de evaluación) pueden variar en uno u otro caso. Una abundante literatura sobre el tema ha defendido la utilización de sistemas, procedimientos e incluso tiempos diferentes para cada uno de los objetivos de la evaluación (McGregor 1960; Meyer, et al. 1965; Quay 1973; Kane y Lawler 1979; Drenth 1984).

Sin embargo, con mucha frecuencia y por razones económicas, se utiliza en la práctica un mismo sistema con finalidades diferentes. En este caso, por lo menos debe quedar claro en qué momentos y hasta qué punto tendrá utilidad administrativa y en qué circunstancias será utilizado con fines de motivación y desarrollo del personal.

Tabla No. 1

Modelos de Evaluación Docente		
Características	Evaluación Sumativa	Evaluación Formativa
Uso fundamental	Decisiones Administrativas y de Personal.	Decisiones para el perfeccionamiento del profesor.
Audiencia	Responsabilidad Institucional.	Desarrollo personal.
Tipo de información.	Autoridades en política de personal.	El profesorado, fundamental el propio profesor.
Estrategias de evaluación.	Valoración global alta inferencia.	Descripción de conductas, aspectos a mejorar, baja inferencia.
Otras personas implicadas.	Altamente formalizadas. Periodos amplios.	Informal, frecuente.
Tipo de valoración deseada.	Administración. Juicios sobre el mérito y valor para la institución.	Colegas de confianza. Sugerencias sobre vías y caminos alternativos.

Fuente: Brashamps L.A., Brandebury D.C. & Ory J.C. (1984)

2.4 El objeto de la evaluación.

En este punto nuestra reflexión se centra sobre tres cuestiones fundamentales:

1. Evaluar resultados o desempeños.
2. Utilizar criterios simples, compuestos o múltiples, y
3. Evaluar rasgos o conductas.

2.4.1 Resultados o desempeños.

Por resultados entendemos un producto final, consecuencia del trabajo realizado, imputable al trabajador como responsable del mismo. Por ejemplo, el número de pedidos o de ventas conseguido por el vendedor, las piezas fabricadas por un tornero o los "beneficios económicos" conseguidos por un directivo y reflejados en la cuenta de exportación de su empresa. Evaluar resultados se hace muy difícil en determinados puestos de trabajo, por ejemplo, no evaluamos en número de incendios apagados por un bombero o accidentes atendidos por un paramédico para establecer la calidad de su trabajo. En tales casos resulta mucho más eficiente evaluar desempeños, es decir, el trabajo desarrollado, en sí mismo, al margen de los resultados obtenidos con el, y que son consecuencia no solo de ese desempeño, sino de otras variables ajenas a él. El éxito de un vendedor, por ejemplo, depende no solo de lo bien que realiza su trabajo, sino de otras variables ajenas a él, tales como el nivel de saturación del mercado, la calidad del producto vendido, la disponibilidad de stocks en su empresa, la competencia de otros productos, el nivel económico de una población, etc. Con frecuencia, pues, conviene evaluar no solo "resultados" sino "desempeños".

Respecto al trabajo de los profesores, no cabe duda que algunos aspectos pueden medirse en términos de "resultados", pero otros habrán de ser evaluados necesariamente en forma de "desempeños". Por ejemplo, la dimensión investigadora de su trabajo puede medirse a través de "indicadores de

resultados" v. gr. artículos y trabajos publicados, proyectos subvencionados, etc., pero los aspectos docentes difícilmente podrán evaluarse de ese modo, y requerirán medidas de desempeño, para lo cual se requiere de una revisión seria de la naturaleza de la práctica docente dentro de las instituciones educativas, las cuales adquieren particularidades determinadas por campos disciplinarios y de conocimiento.

2.4.2 Criterios simples, compuestos o múltiples.

Como criterio "simple" se entiende una única medida general de éxito en el trabajo que indica su "valor global para la organización". El evaluador puede formarse ese criterio a través de procesos internos personales, y combinaciones diversas de rendimientos del trabajador, observados en diferentes aspectos, pero tales combinaciones no son formalmente analizadas o diferenciadas, ni plasmadas por escrito.

El criterio "compuesto" ofrece también una medida única global de rendimiento, pero tal medida es la resultante de una combinación formal de diferentes evaluaciones sobre distintos aspectos o dimensiones del trabajo, acerca de los cuales los evaluadores habrán de clasificar a los sujetos evaluados.

El criterio "múltiple" ofrece diversas medidas diferenciadas de rendimiento, sobre distintos aspectos o dimensiones del trabajo, acerca de cada una de las cuales se habrá de clasificar y evaluar al docente.

Considerando que la evaluación que se implemente dentro de un programa de estímulos, resulta indispensable desarrollar criterios múltiples, y sólo con fines administrativos, podría obtenerse posteriormente, y por procedimientos adecuados, una medida de criterio compuesto. Mas allá de lo que un desarrollo posterior de análisis del trabajo del profesor pudiera revelar, en principio parece claro que deberían obtenerse medidas de rendimiento diferenciadas para las dimensiones de: docencia, investigación, difusión y

extensión universitaria.

2.4.3 La evaluación de rasgos y conductas.

Algunos sistemas de evaluación, obtienen puntuaciones acerca de variables tales como "dedicación", "cumplimiento del deber", "espíritu de colaboración", etc. Otros utilizan *ítems* conductuales tales como "habitualmente es puntual en su trabajo" (incluso con indicadores operacionalizados de lo que significa "habitualmente", o "puntual"), "a las horas de asesoría puede encontrarse siempre en su oficina", etc.

Como es obvio, la diferencia fundamental de estas dos formas de medir variables, radica en que un sistema evalúa "rasgos" y el otro "conductas". Los argumentos fundamentalmente esgrimidos a favor de la medida de conductas pueden resumirse así:

1. La evaluación de rasgos es muy poco fiable.
2. La evaluación de rasgos es muy poco válida.
3. La evaluación de rasgos describe la persona, no su rendimiento.

Por el contrario, es abundante la evidencia empírica acerca de la aportación indiscutible que las escalas basadas en la conducta para la evaluación, mejorando la fiabilidad y validez de la misma, ya que resulta más fácil y seguro observar conductas concretas -sobre todo si sabemos de antemano cuáles son las que hay que observar-, y evaluar a una persona de acuerdo con su ejecución de las mismas en su trabajo, que intentar hacerlo sobre sus cualidades o rasgos, cuyo contenido y manifestación empírica no resultan sencillos ni precisos.

Las escalas basadas en conducta permiten:

1. Fijar un marco de referencia común para todos los evaluadores, determinando las dimensiones del trabajo que deben ser evaluadas.
2. Ofrecer indicadores directamente observables, tomados de conductas

habituales del trabajo, clara y precisamente definidos, y familiares a los evaluadores.

Si los programas de estímulos pretenden con ello el desarrollo y la motivación del profesorado, las evaluaciones que se realicen deberán centrarse en las "conductas", además de algunos indicadores de "resultados".

2.5 Los actores de la evaluación.

Un aspecto muy importante de definir, previo a la implementación de cualquier sistema, es el de los actores de la evaluación. En este aspecto habrán de considerarse tres cuestiones:

1. ¿Quién evalúa?
2. ¿Qué errores más frecuentes suelen cometer los evaluadores?
3. ¿Cómo reducir dichos errores?

2.5.1 Quién evaluará.

Pueden ser varias las personas que evalúen a los profesores: los jefes de departamento, área o coordinación, sus compañeros, ellos mismos y los alumnos. En cualquier caso, los criterios que permiten definir los actores más adecuados en distintas circunstancias; los mejores evaluadores son aquellas personas que:

1. Conocen las metas y objetivos del trabajo.
2. Observan frecuentemente la conducta y el rendimiento del evaluado.
3. Emiten juicios fiables y válidos.

- *Los Jefes de Departamento, Área o Coordinación .*

En las empresas de producción generalmente se espera que sean los jefes quienes evalúen a un trabajador, sin embargo, cuando ésta se realiza dentro de una Universidad, no deja de recubrirse de ciertos matices. En la empresa de producción es normalmente el jefe quien conoce perfectamente el puesto de

trabajo y tiene la oportunidad de observar continuamente al trabajador y sus resultados. Este aspecto no se da exactamente igual en la tarea universitaria, donde los jefes pueden conocer muy bien el trabajo universitario de los profesores, pero no observan continuamente a estos durante el desarrollo de sus actividades en el aula.

Por otra parte, dado que frecuentemente se vincula el rol del evaluador con el de "juez" (por la finalidad administrativa de la evaluación), no resulta extraño que se tienda a reconocerle solamente a los jefes el derecho y la obligación de evaluar. Ello no obsta para que, a pesar de su situación, también los jefes se hallen sometidos a todas las distorsiones y errores de medida que afectan a los evaluadores en general. Incluso su situación de jefes puede llevarles a insistir en determinados aspectos desde el punto de vista de la tarea global. En el contexto universitario donde los jefes de departamento son elegidos por votación, es posible que no se les reconozca mucha más legitimidad para evaluar que a otros compañeros, y que se fundamente más bien dicha legitimidad en la autoridad moral del evaluador y en el carácter equilibrado, objetivo y fiable de su juicio. Este es un aspecto que valdría la pena investigar.

- *Los iguales.*

Latham (1986) realizó una basta revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre este tema, así como sobre la autoevaluación. De entre sus aportaciones destaca que existe abundante evidencia acerca de la validez y fiabilidad de las evaluaciones entre iguales, a pesar de los recelos y prejuicios que tales evaluaciones han despertado en muchos. Asimismo encontró que la evaluación entre iguales genera resultados confiables y válidos, sin que éstos sean distorsionados por la amistad. Lo cierto es que parece bastante probado que existe una buena validez y fiabilidad en las evaluaciones entre iguales, debido, en primer lugar, a que múltiples evaluadores compensan sus errores, y en segundo lugar a que los compañeros mantienen

contactos realistas entre sí, lo que les permite formarse juicios bastante objetivos en relación con el rendimiento laboral. Este último punto, sin embargo, debería de ser adecuadamente matizado entre los profesores quienes no siempre mantienen este tipo de contactos. A pesar de ello, parece que de uno u otro modo todos los profesores conocen bastante adecuadamente a sus compañeros de trabajo y en condiciones adecuadas, podrían emitir un juicio bastante acertado sobre todos ellos. En cualquier caso, parece demostrado que un elemento importante que facilita la validez y fiabilidad de las evaluaciones entre iguales, lo constituye la utilización de escalas basadas en las conductas, las cuales facilitan la retroalimentación, y la confiabilidad entre evaluadores.

- *La auto-evaluaciones.*

Si las evaluaciones entre iguales son discutidas, más aún lo han sido las autoevaluaciones. Existen investigadores que demuestran la tendencia de los auto-evaluadores a percibir de modo irrealmente alto su propio rendimiento. Por ello, se ha argumentado contra su uso, especialmente para evaluaciones con fines administrativos. En el caso concreto de la evaluación de profesores algunos autores defiende que la consistencia de las evaluaciones entre profesores, estudiantes y colegas no es muy alta, sin embargo, otros estudios más recientes muestran que los resultados de las auto-evaluaciones son bastante objetivos. Lo cierto es que la investigación empírica ha mostrado que la auto-evaluación puede ser fiable y válida y por consiguiente, utilizada eficazmente. Al margen de que algunos autores hayan argumentado que la mayoría de las generalizaciones referidas a la tendencia de la gente a sobreestimar sus habilidades no están justificadas, lo cierto es que sabemos que la auto-evaluación resulta fiable y válida por lo siguiente:

- En primer lugar, la precisión de la evaluación varía en función del tipo de personas que se auto-evalúan. Las personas con puntuaciones elevadas en inteligencia, alta necesidad de logro, y "*locus de control interno*", son las que

generan las puntuaciones más precisas.

- En segundo lugar, la auto-evaluación es una habilidad que se aprende con la práctica, siempre que esta incluya retroalimentación sobre la precisión de la evaluación realizada. La percepción de que la auto-evaluación será comparada con una medida objetiva de rendimiento, aumenta su eficacia. Igualmente la validez de la auto-evaluación mejora cuando se dan instrucciones precisas en torno a grupos de referencia, que deben tomarse como criterio para la apreciación de las propias habilidades y rendimientos. Utilizar procesos de comparación social, en lugar de emitir juicios absolutos de rendimiento, mejora la precisión y validez de la auto-evaluación.

Por último, otras dos condiciones que mejoran la auto-evaluación son la formación y entrenamiento de los evaluadores y el anonimato. Si los resultados de la auto-evaluación han de ser conocidos públicamente, la tendencia a la sobre-estimación se hace más fuerte. Este es un punto que debe de estudiarse particularmente en el caso de los docentes. Una inadecuada publicidad de los resultados, puede producir más efectos negativos que positivos.

- *Los alumnos.*

Si la evaluación entre iguales ha sido vista con desconfianza y la auto-evaluación ha sido muy discutida, la evaluación por los subordinados, o por los usuarios de un servicio presentado, como sería el caso de los alumnos, ha suscitado, en ocasiones, reacciones de ira y paranoia. Dentro de la literatura relacionada con la evaluación por los alumnos encontramos que se señalan 15 "mitos" sobre la evaluación de profesores por los estudiantes, entre estos se encuentran los siguientes:

" los estudiantes no hacen juicios fiables y válidos;

"la evaluación es afectada por: el tamaño del grupo en el que se imparte la clase, el sexo de los alumnos, el carácter obligatorio u optativo de la asignatura, el nivel del curso, la categoría académica del profesor, etc.

Lo cierto es que, si un buen evaluador conoce las metas y objetivos del puesto, observa frecuentemente la conducta de su ocupante y realiza observaciones fiables y válidas en torno a esta última, no parece que existan razones fundamentadas para negar a los usuarios de un servicio -en nuestro caso los alumnos- la posibilidad de evaluar adecuadamente algunos aspectos del rendimiento de sus profesores. Únicamente que, en este caso, es preciso delimitar qué aspectos o dimensiones de su trabajo pueden ser evaluados por ellos, en función del conocimiento directo pero parcial, que los alumnos suelen tener de las diferentes dimensiones del trabajo de los profesores.

2.5.2 Errores que suelen cometer los evaluadores.

La capacidad de emitir juicios fiables y válidos es una de las características que tienen los buenos evaluadores. Esta característica se halla relacionada con el conocimiento que el evaluador posee del puesto, y con su observación de los ocupantes del mismo. Sin embargo, también se relaciona con otras variables que conviene considerar.

Como abordaremos más adelante, el disponer de ciertas técnicas o instrumentos de evaluación del rendimiento facilita a los evaluadores la validez y fiabilidad de sus juicios. Sin embargo, aún cuando se disponga de técnicas perfeccionadas, ello no les exonera absolutamente de cometer errores de medida. Conocer estos errores y las condiciones en que suelen producirse, puede ayudarnos a buscar solución a los mismos, y mejorar de este modo la objetividad de las evaluaciones.

Para ello, es preciso distinguir entre los errores sistemáticos y los errores aleatorios. Estos últimos son aquellos que no se correlacionan con ninguna variable. Los sistemáticos por el contrario, sí se relacionan con una o varias variables determinadas. Entre estas últimas podemos contar las siguientes:

1. El contexto personal y social del profesor evaluado.
2. El conocimiento, ya estereotipado o fijado, de los resultados obtenidos por los evaluados en evaluaciones anteriores.
3. El insuficiente conocimiento de los evaluados.
4. El olvido de los rendimientos obtenidos tiempo atrás, y la distorsión por el desempeño más reciente.
5. La tendencia a la parcialidad sistemática.
6. Las características personales del evaluador y/o del evaluado: sexo, edad, nivel de competencia personal y la propia estructura de la personalidad.

a. El contexto personal y/o social del profesor evaluado.

El contexto personal y/o social del profesor evaluado se refiere a todas aquellas características contextuales del sujeto, o de su entorno laboral, que influyen en una percepción distorsionada de su desempeño real, por parte del evaluador. A causa de ello se produce en éste el llamado "efecto de halo", o bien el "halo sucesivo" o "efecto de contraste".

El "efecto de halo" se define como la tendencia del evaluador a valorar positiva o negativamente a un trabajador, con base a un solo atributo o característica del mismo. Dicha característica influye poderosamente sobre el juicio global del evaluador, impregnando, en uno u otro sentido, todas sus percepciones. Este es un fenómeno que a veces se produce entre los alumnos quienes pueden deslumbrarse por determinados aspectos -positivos o negativos- de un profesor impregnando de este modo, en sentido favorable o desfavorable, su valoración global.

Por "halo sucesivo" se entiende la tendencia a valorar de forma irreal, positiva o negativamente, a un sujeto, por el hecho de que las demás personas de su entorno -que son valoradas antes o después, pero juntamente con él-, son mediocres, buenas o malas. Se produce, en este caso, un efecto de contraste,

que influye en la evaluación que se realiza del profesor, la cual es distinta si el contexto fuera diferente.

b. El conocimiento, ya estereotipado o fijado, de los resultados obtenidos por los profesores en evaluaciones anteriores.

Cuando el evaluador conoce los resultados, favorables o desfavorables, que las personas han obtenido en evaluaciones anteriores, fácilmente su juicio viene influenciado por ese conocimiento.

Si el alumno ha oído hablar de que tal o cual profesor es muy bueno o muy malo, puede ver influido su juicio por tales valoraciones, de forma que valore menos el trabajo realmente realizado, y se emita un juicio global sobre el profesor no siempre ajustado a sus verdaderos méritos.

c. El insuficiente conocimiento del evaluado.

En ocasiones, sucede que el evaluador debe valorar a trabajadores a los que no conoce suficientemente. En este caso, lo más adecuado sería no evaluar; sin embargo, es frecuente que se juzgue sin conocimiento pleno tanto del trabajo que se debe desarrollar como de la trayectoria de las personas, lo que ocasiona la emisión de juicios erróneos sobre ellas, con el consiguiente daño que esto ocasiona. Este puede ser el caso de alumnos que evalúan a profesores de cuyas clases sólo han asistido a un reducido número de ellas y que no resulta representativo.

d. El olvido de los rendimientos obtenidos tiempo atrás y la distorsión por el desempeño mas reciente.

Este aspecto es diferente a lo señalado en puntos anteriores acerca del conocimiento de valoraciones anteriores. Cuando los evaluadores emiten juicios sobre desempeños observados muchos meses antes, lógicamente su precisión se reduce considerablemente. Esta se halla con relación con la proximidad, en el

tiempo, de las conductas y desempeños observados y evaluados, esto resulta obvio, sin embargo, frecuentemente es olvidado en la práctica habitual de muchas organizaciones.

Profundamente ligado a este fenómeno se produce la tendencia a evaluar únicamente con base al desempeño más reciente. Lógicamente, el olvido de la ejecución pasada y la necesidad de emitir juicios en el presente, conduce a los evaluadores a revisar los comportamientos que en ese momento, o poco tiempo antes, ha tenido y tiene el profesor. Ahora bien, la conducta reciente puede ser atípica, por ejemplo por problemas de salud, por problemas afectivos u otros, o incluso, porque al saber que va a ser evaluado, el profesor mejore su ejecución, poco antes de que el evaluador emita su juicio. En este caso, la evaluación no responde a la valoración global que merecería el desempeño real del profesor, ni la conducta de éste, que ha sido observada y evaluada, representa su comportamiento habitual. Esto obliga a plantear el momento y el tiempo, o los tiempos mas adecuados para la evaluación.

e) Tendencia a la parcialidad constante o sistemática.

Resulta frecuente encontrar que este error adopta dos formas distintas en su sentido, pero iguales en su estructura. Los evaluados tienden a dar puntuaciones sistemáticamente distorsionadas bien hacia valores extremos o hacia valores medios. El temor a emitir juicios marcadamente positivos o negativos, puede deberse a que los evaluadores, desconocen a los profesores, o bien por no haber utilizado una adecuada metodología de observación, por no tener claros los criterios de rendimiento que aplican, o simplemente por evitarse conflictos; perciben dos cosas la primera es que no sabrán justificar porque dieron puntuaciones marcadamente altas o bajas, o que sus juicios no serán aceptados por sus compañeros. En este caso pueden inclinarse a emitir juicios que no se alejan demasiado de los valores medios, lo cual, aparte de suscitar menos conflictos, siempre es más fácil de justificar. Este problema suele

presentarse con mayor frecuencia en evaluaciones entre iguales.

Otra forma de parcialidad constante o sistemática es la de quienes tienden a dar siempre puntuaciones extremadamente altas o bajas. En algunos casos, es una tendencia a la generosidad la que lleva a los evaluadores a no puntuar nunca por debajo de determinados niveles. Otras veces es la tendencia inversa la que se consolida y la severidad del evaluador le impide considerar que alguno de los trabajadores evaluados merezca realmente una puntuación excelente.

f. Las características personales del evaluador y/o del evaluado.

f.1 El sexo.

De acuerdo con algunos investigadores, la variable sexo puede afectar el proceso evaluativo desde la doble perspectiva del evaluador y del evaluado. Sin embargo, tal vez por las consecuencias que, con relación a este tema, se han seguido de la *Ley de Igualdad de Oportunidades de Empleo*, en los Estados Unidos, son los estudios centrados sobre el sexo del evaluado, los que han tenido un mayor desarrollo y proliferación en la literatura anglosajona. Pueden diferenciarse los estudios sobre la influencia sesgadora del sexo, con base a las diferentes conclusiones que se obtienen. Algunos autores defienden que el sexo del trabajador afecta la valoración que sobre él realizan los. Otros afirman que tales conclusiones no son fundadas y que es preciso explicar los resultados que aparentemente se orientan en ese sentido, con base al tipo de diseños utilizados en la investigación. Las diferencias halladas en ocasiones no están relacionadas en función de una variable molar y secundaria, como el sexo, sino de otras diferentes, muchas veces no controladas, pero realmente importantes y enmascaradas por aquel. La discusión con relación a este tema podría resultar interminable, sin embargo, hay algo sobre lo que sí están de acuerdo los autores y es que existen algunas condiciones y procedimientos, que permiten minimizar el problema y lograr evaluaciones objetivas tanto para hombres como para mujeres.

f.2 La edad.

La edad de los evaluadores también ha sido un tema que ha originado discrepancias entre los investigadores, mientras algunos defienden que no influye en los resultados de la evaluación, o cuando mucho, lo hace explicando entre el 1% y 4% de varianza, otros afirman lo contrario, por ejemplo *Schultz (1985)* señaló que la edad influye en el sentido de que los evaluadores mayores son más generosos que los más jóvenes. Es muy probable que suceda aquí lo mismo que se afirma respecto al sexo, al considerar que la edad muy probablemente enmascare otras variables, que en realidad sean la causa verdadera de la generosidad de unos o la severidad de otros.

f.3 La personalidad del evaluador.

La personalidad del evaluador parece influir en las valoraciones en un doble sentido. En primer lugar, los evaluadores más seguros de sí y con mayor autoestima, tienden a evaluar más objetivamente a los demás. Por el contrario, los evaluadores con un autoconcepto más pobre, tienden a ser más severos al evaluar, y aquellos cuya ansiedad es elevada, suelen dar puntuaciones más extremas que los más serenos (*Schultz, 1985*).

2.5.3 Cómo reducir los errores del evaluador.

Es prácticamente imposible eliminar totalmente los errores cometidos por los evaluadores al emitir sus juicios. Sin embargo, se pueden articular algunas medidas para reducirlos considerablemente.

El "efecto de halo" y el "efecto de contraste" pueden controlarse con dos medidas fundamentales:

1. Varios jueces realizan la evaluación de los mismos trabajadores. De este modo, las distorsiones posibles se compensan mutuamente.
2. Si utilizamos criterios compuestos o múltiples, se pide a los evaluadores que valoren por separado cada dimensión de todos los trabajadores, en lugar de calificar todas

las dimensiones seguidas de cada trabajador. Es bueno además, cambiar el orden de evaluación de los sujetos, comenzando la lista por individuos diferentes cada vez que se evalúa una dimensión distinta. Estas precauciones pueden tenerse en cuenta perfectamente al pedir a los alumnos que evalúen a sus profesores.

Los errores por el "olvido de los desempeños obtenidos tiempo atrás" y la "distorsión por la influencia de los desempeños más recientes", pueden mejorarse acortando los intervalos de evaluación, lo que facilita la memorización y disminuye la probabilidad de conductas atípicas.

Los errores debidos a desconocimiento de los evaluados, o al conocimiento de evaluaciones anteriores pueden ser controlados mediante recogida adecuada de información sobre estas variables y el tratamiento estadístico correspondiente.

Todas estas técnicas reseñadas son útiles para reducir errores determinados, sin embargo, es más importante atender a los procedimientos por los cuales podemos aumentar la precisión de los evaluadores, los cuales repercutirán favorablemente en la disminución de cualquier tipo de error, incluidos aquellos que se deben a sus características personales. En este sentido, resultan útiles las recomendaciones de *Feldman (1981)*, al contrastar los métodos de rasgos frente a los de conductas. Él nos señala que ninguna escala de evaluación puede eliminar, por sí misma, los sesgos del evaluador. Sin embargo, resulta conveniente desarrollar taxonomías conductuales que ofrezcan descripciones de conductas, así como la posibilidad de establecer escalamientos referidos a ellas. Precisamente las escalas basadas en conductas poseen esas características.

Por otra parte, también *Feldman* señala que no podemos esperar que una misma taxonomía o categorización de conductas, sea útil para todos los puestos y niveles de una organización. Deberán construirse taxonomías diferentes para cada puesto o familias de puestos en cada organización. Este

punto es particularmente útil en instituciones como la Universidad, donde hay una gama de Divisiones, Centros, Institutos, Departamentos, áreas de conocimiento y asignaturas diversas, lo que puede requerir una categorización de conductas diferentes en circunstancias diversas.

Igualmente, si se aplican programas de formación de evaluadores, es decir, si se instruye a los alumnos o a otros evaluadores sobre cómo realizar la evaluación, deberán utilizarse prototipos y sistemas de categorías proporcionados por las mismas personas, experimentadas, que serán evaluadas. En este sentido, las Escalas de Conductas Esperadas (BES) y las Escalas de Conductas Observadas (BOS) pueden ofrecer un prototipo válido de profesores de alto y bajo rendimiento. Este prototipo o prototipos, pueden ser enseñados a los evaluadores de la organización (alumnos y profesores de las distintas dependencias universitarias) a fin de tener un marco de referencia homogéneo y común, que beneficiará la precisión y validez de las evaluaciones.

Para evitar errores como evaluadores, en primer lugar, es preciso proporcionar a éstos una clara información sobre las características de la tarea a evaluar. Segundo, hay que ofrecerles criterios bien definidos y operacionalizados de rendimiento, para lo cual es necesario establecer, sin confusión, los objetivos y responsabilidades de la tarea, así como ofrecerles escalas basadas en la conducta de los trabajadores.

En sí, es necesario formar a los evaluadores para familiarizarles y ayudarles a superar los errores de evaluación.

2.6 Los instrumentos de evaluación.

Como hemos señalado existen algunas técnicas permiten a los evaluadores eliminar si no totalmente los errores de medida, si, al menos, reducirlos optimizando la objetividad. Sin embargo, es conveniente señalar que no siempre es útil emplear determinados instrumentos, ya sea por razones técnicas -en función de los objetivos perseguidos- o bien por otros motivos

tales como:

- el tiempo disponible,
- los recursos económicos y humanos,
- las actitudes de los mandos,
- la infraestructura adecuada, etc.

A continuación expondremos algunas técnicas de evaluación que, por sus características, juzgamos que podrían resultar útiles para la evaluación del personal docente de la Universidad.

2.6.1 Características psicométricas y Criterios de Evaluación.

En primer lugar, es preciso recordar que, sea cual sea el instrumento elegido, deberá estar dotado de las características propias de todo buen instrumento de medida, es decir: fiabilidad, validez y, de ser posible, poder de discriminación.

La fiabilidad de un instrumento nos indica su capacidad de obtener medidas consistentes, es decir, homogéneas y coincidentes con las obtenidas sobre el mismo sujeto por otros evaluadores. A veces se refiere también a la estabilidad de la medida en el tiempo. La fiabilidad es condición de la validez.

Por validez de un instrumento se entiende su capacidad de medir aquello que deseamos conocer y no otra variable distinta. Por ejemplo, un termómetro que al ser utilizado por diferentes personas, o por la misma persona en diferentes momentos para medir la temperatura constante de un líquido, unas veces señala 40 grados y otras 50, no sería fiable. Si la medida es coincidente, luego entonces, sí sería un instrumento fiable. Para que además sea válido, ha de medir aquello que se pretende medir: la temperatura. No sería válido, por ejemplo, para medir el peso. Esto que resulta obvio cuando se trata de instrumentos de medida en física, o en ciencias naturales, no lo es, y plantea dificultades en ciencias psicológicas y sociales. En el caso de una escala o

instrumento de evaluación del rendimiento, su fiabilidad se refiere, fundamentalmente, a la consistencia de medidas entre distintos evaluadores, y su validez a que realmente mida rendimiento y no, por ejemplo, lo simpático o antipático de un trabajador cae a su jefe o un profesor a sus alumnos.

En cuanto al poder de discriminación de un instrumento, cabe recordar que se relaciona con tres factores distintos:

1. El grado de variación que ofrece la escala, adecuado a las distintas posibilidades de variación de la conducta evaluada.
2. El grado de utilización factica que tiene cada nivel de una escala. Sucede a veces que los niveles extremos escalares de los reactivos, están formulados de tal forma que, prácticamente nunca son utilizados por los evaluadores.
3. El grupo de referencia que propone el instrumento de evaluación. Cuando se utiliza un grupo de referencia no adecuado ni compatible con las personas que se tratan de evaluar, puede suceder que estas se agrupen todas en un mismo nivel, perdiendo con ello el instrumento, poder de discriminación. Por ejemplo, profesores ayudantes al ser evaluados conjuntamente con catedráticos o titulares, o novatos al ser evaluados con veteranos.

Más allá de estos criterios, cabe insistir en otras características de los instrumentos, que no pueden considerarse psicométricas, pero que no por ello son menos importantes para el éxito de cualquier sistema de evaluación. Nos referimos a todas aquellas que los hacen más aceptables y utilizables por evaluadores y evaluados. Entre ellas pueden señalarse tres: transparencia, aceptabilidad y valor de información.

Por transparencia entendemos el grado en que aparece clara para el evaluador, y especialmente para el evaluado, la relación entre el comportamiento del trabajador y las puntuaciones obtenidas por éste mediante los instrumentos de evaluación. Si la transparencia es alta, se dota al instrumento de una mayor

aceptabilidad.

Sin embargo, la aceptabilidad resulta no sólo de la transparencia, sino de otras características particulares de la situación concreta en que se aplica el instrumento (por ejemplo la historia, la cultura de la organización, el método de implantación del sistema de evaluación, etc.)

La tercera característica sería el valor de información del instrumento. Ello significa la capacidad del sistema de evaluación empleado para conseguir sus objetivos, sobre todo cuando éstos son de orientación y motivación. Las personas deben saber que han hecho mal y porque lo han hecho mal, así como saber que están haciendo bien, cómo pueden mejorar aún más, y cómo son recompensados por ello.

2.6.2 Técnicas e instrumentos de evaluación.

A continuación se presentan algunas de las técnicas o instrumentos que pueden ser utilizados con éxito en un sistema de evaluación del rendimiento de los profesores.

2.6.2.1 Para tareas relacionadas directamente con la producción.

En este tipo de tareas suelen utilizarse indicadores objetivos como categorías para evaluar a los trabajadores. En la empresa privada de producción los más habitualmente utilizados son: cantidad de producción, calidad de producción, ausentismo, accidentes, antecedentes salariales y ritmo de progreso, puntualidad, etc. En el caso del profesor universitario, pueden considerarse libros, artículos, comunicaciones a congresos, etc., ponderados de modo diverso según criterios previamente consensuados. (Schultz, 1985)

En la empresa de producción o de servicios, la calidad de producción se estima siempre en función de estándares y normas fijadas de antemano por la organización, en el caso de los profesores universitarios, pueden considerarse el tipo de revista en la que se publican los artículos, la editorial que edita el libro, los dictámenes o refereos realizados sobre trabajos de autores diferentes, el tipo de conferencias impartido, la cobertura del evento, etc.

Cada factor debe compensarse y ponderarse con la información prestada incluso, por otros factores distintos. Por ejemplo, la cantidad de producción con la calidad, y ambas con el entorno físico y tecnológico del trabajador. En ocasiones no es posible lograr determinado rendimiento cuando la infraestructura en la que se desenvuelve el trabajador no es adecuada, es decir, no es lo mismo investigar en un departamento dotado de abundantes medios, subvenciones, personal y larga tradición, que hacerlo en otro de reciente creación, sin apenas infraestructura o escaso en recursos humanos.

Asimismo, la antigüedad o duración en el trabajo debe tomarse en cuenta a la hora de ponderar resultados, ya que está demostrado que a mayor antigüedad mayor rendimiento, de forma que unos resultados, objetivamente más bajos, obtenidos por un trabajador que hace seis meses ocupa el puesto, pueden obtener una ponderación y un juicio global equivalente al rendimiento más alto, obtenido por el mismo trabajador tres años más tarde. El absentismo, por ejemplo, puede modular totalmente los indicadores de cantidad y calidad de producción. Un trabajador experimentado puede obtener muy buenos resultados en estos indicadores, pero presentar una alta tasa de ausentismo y retardos. Es excelente cuando trabaja, pero la organización no puede confiar en él por su falta de constancia y de responsabilidad. De nada sirven su elevada puntuación en cantidad y calidad de producción, por ello su calificación global sería deficiente o mala. Todo ello plantea el tema de la ponderación de subcriterios en la formación de un criterio compuesto. Más allá de esta cuestión, lo cierto es que es posible obtener algunos indicadores objetivos y directamente cuantificables, con los que se evalúa el rendimiento de la actividad laboral y en concreto la del profesor universitario.

2.6.2.2 Para evaluar aquellas tareas no relacionadas directamente con la producción. (Estimación de méritos).

Para aquellas tareas en las que no es posible aplicar indicadores de producción directa e inmediatamente cuantificables, sólo puede estimarse la

competencia del trabajador observando su conducta, y formulando una opinión sobre la calidad de la misma. Por ello, las técnicas aplicadas en estos casos se llaman generalmente Técnicas de Estimación de Méritos, entre ellas, pueden distinguirse tres tipos:

1. Técnicas de Comparación.
2. Técnicas Escalares.
3. Técnicas no Estructuradas.

En nuestro caso, solo señalaremos algunas técnicas escalares, por considerar que son de las más aptas para medir el rendimiento del personal docente universitario.

Las técnicas de comparación, también llamadas a veces "Técnicas de Jerarquización del Mérito Individual", reciben su nombre de hecho, según el cual, el sujeto evaluado, recibe su puntuación en comparación con los demás sujetos de su departamento o sección de adscripción laboral. Se utiliza, en ellas, un baremo interno del grupo 'escala convencional de valores- y no un criterio, en cierto modo absoluto, o por lo menos, independiente del grupo de sujetos evaluados. Por lo mismo, juzgamos que no resultan útiles para nuestro objetivo. Los inconvenientes son evidentes. En primer lugar, si los sujetos a evaluar exceden de 20, se hace cada vez más difícil y engorrosa la comparación y la jerarquización entre ellos.

En segundo lugar, la escala de orden que se obtiene a través de ellas ofrece intervalos aparentemente equidistantes, o por lo menos, con mucha frecuencia, se tiende a considerarlos, en la práctica, como tales. Sin embargo, tales intervalos no lo son realmente, ni miden rendimiento o valías profesionales equidistantes. Puede ser que la distancia en valía profesionales entre el 3º sujeto y el 4º sea muy pequeña, y diferente de la existente entre el 4º y el 5º, que puede ser enorme. Por ello resulta muy importante considerar el carácter ordinal y no racional de estas evaluaciones por comparación que conducen a listas jerarquizadas.

En tercer lugar, no explica por qué un sujeto de la escala es mejor que el otro, ya sea respecto al criterio global (simple o compuesto), o bien, respecto a los subcriterios múltiples. La evaluación nos dice que es mejor, pero no nos detalla o especifica el por qué.

Finalmente, no se pueden comparar los sujetos clasificados en un grupo (v.gr. un departamento) con los clasificados en otro grupo, aún dentro de la misma organización. El 3º de un grupo puede ser tan bueno como el 1º de otro grupo. Este fenómeno se relaciona, en parte, con la utilización de un criterio interno al grupo de sujetos evaluados, pero también tiene que ver con el número de sujetos que forman cada grupo. Ser el tercer sujeto de un grupo de 20 personas, es, sin duda, distinto que ocupar el tercer lugar en un grupo de cinco. En otras palabras: no puede ser utilizada la clasificación resultante de una "escala de méritos" en la organización. Todos estos inconvenientes son igualmente aplicables en el momento de evaluar a los profesores universitarios, por procedimientos de comparación y jerarquización.

Las técnicas escalares, presentan la dificultad de que su elaboración suele ser dispar; éstas tienen en común la utilización de estándares de rendimiento, comunes y fijados, para cada puesto de trabajo, de forma que la clasificación de los trabajadores, no se guía, en estos casos, por la comparación entre ellos, o por un baremo interno al grupo.

De este modo, los evaluadores pueden dar la misma puntuación a varios individuos, sin que se vean obligados a elegir entre uno u otro sujeto, o a clasificarlos en un orden jerárquico determinado.

Entre las técnicas escalares podemos distinguir dos grandes grupos:

1. Las basadas en rasgos.
2. Las basadas en la conducta.

Anteriormente se señalaron los inconvenientes de medir "rasgos" en lugar de "conductas", por ello habremos de detenernos en dos tipos de escalas para evaluar conductas, ya que estas independientemente de que nos permiten

evaluar el rendimiento, constituyen un método de análisis de puestos de trabajo "centrados en el comportamiento". Estas tienen en común es estar basadas en conductas, ello significa centrarse en acciones físicas, mentales o interpersonales, realizadas por los trabajadores, y correspondientes a los tres campos.

Las escalas basadas en la conducta son, fundamentalmente, de dos tipos:
a) Escalas de Conductas Observadas (B.O.S.) y de Incidentes Críticos.

Las escalas de incidentes críticos se centran fundamentalmente, en identificar y describir aquellos comportamientos específicos, que deciden la consecución eficaz de los objetivos del puesto, y componen el conjunto de tareas consideradas como esenciales al mismo.

Los incidentes críticos son determinadas conductas de los trabajadores, que han demostrado ser la clave del desempeño eficiente del trabajo. No son actividades rutinarias, sino aquellas esenciales y específicas, que explican la diferencia entre el éxito de unos y el fracaso de otros.

El método de Incidentes Críticos postula que observadores cualificados, teniendo a su disposición una definición clara de los objetivos a conseguir mediante las tareas de un puesto, pueden establecer las consecuencias significativas (positivas o negativas) que unos determinados comportamientos tienen, respecto a la consecución o no de dichos resultados.

El valor de estas escalas reside en la precisión y claridad con que han sido definidos los objetivos del puesto, y en la capacidad de los observadores para descubrir la conexión entre esos objetivos y los incidentes que han observado.

La construcción de una Escala de Conductas Observadas, derivada de Incidentes Críticos, sigue las fases siguientes:

1. Definición de Objetivos.
2. Identificación y especificaciones uniformes de conductas "clave".
3. Análisis de los datos.
4. Elaboración del cuestionario de evaluación.

1. *Definición de Objetivos.* Los objetivos a conseguir en un puesto de trabajo suelen definirlos los supervisores o jefes del departamento. En nuestro caso podrían definirlos los profesores, incluidos los Jefes de Departamento, y los alumnos. En cualquier caso, las definiciones de los objetivos han de ser breves y en términos lo más simples posible.

2. *Identificación y especificación uniforme de conductas "clave".* El especialista que elabora una "Escala de Incidentes Críticos" ha de tener muy claro en esta fase que deben recoger información lo más precisa, objetiva y abundante posible, sobre dos puntos fundamentales: los comportamientos clave, y su conexión con los objetivos del puesto. Es preciso insistir en que no se trata de describir modelos ideales de comportamiento, sino observaciones de la experiencia.

Las técnicas para recoger esta información pueden ser varias, desde la entrevista personal, pasando por la discusión en grupo, hasta la utilización de cuestionarios y otras formas de registro de datos. Su uso se halla en función de distintas variables: número y nivel de las personas que han de aportar la información, tiempo disponible, recursos económicos, etc.

El tipo de información que se recoge en la fase segunda de los "Incidentes Críticos", puede ilustrarse por ejemplo cuando: "un profesor explicó en clase una materia nueva y difícil de entender, sin utilizar la pizarra ni el retroproyector. Los alumnos que hallaban dificultad para seguirle empezaron a ponerse nerviosos, y no pudieron comprender el tema de clase."

3. *El análisis de los datos.* Por lo general, el simple análisis superficial de los incidentes críticos de un puesto de trabajo, suele revelar que existen categorías más amplias, en las que, de modo significativo, pueden agruparse diversos incidentes.

Es conveniente señalar que no todos los factores tienen la misma importancia, por lo que el análisis de contenido, así como las técnicas estadísticas de que se dispone, permiten analizar y corroborar empíricamente las

dimensiones y factores que constituyen la clave de un buen rendimiento en el puesto de trabajo.

4. *Elaboración del cuestionario de evaluación.* La última fase de elaboración del instrumento, se centra en la construcción del cuestionario que recoge las "conductas clave", es decir los "incidentes" que han sido analizados previamente.

Los *items* correspondientes a un mismo factor, no deben colocarse seguidos, sino mezclados con los *items* de otros factores. Lo mismo cabe decir respecto al sentido positivo o negativo de los mismos.

Respecto a la modalidad de respuesta, puede utilizarse la escala tipo *Likert* que proporciona información ordinal, o bien "procedimientos psicofísicos" de respuesta, tales como la "estimación de magnitudes" o "producción de líneas", que en la actualidad se encuentran implementados en programas de entrevista asistida por ordenador y que proporcionan una mayor información por parte del sujeto en escalas continuas. La puntuación final del sujeto, puede obtenerse, bien de la suma algebraica de los valores de cada ítem, bien de sus valores ponderados. A este fin pueden multiplicarse, por ejemplo, por el grado de saturación que posean en el factor al que correspondan. En todo caso, hay que cuidar de reconvertir los valores de los *items* negativos, a fin de homogeneizar el sentido de las puntuaciones directas del cuestionario.

b) Escalas de Conductas Esperadas (B.E.S.)

Si las Escalas de Conductas Observadas (B.O.S.), se asemejan en su formato y construcción a las Escalas de *Likert*, las Escalas de Conductas Esperadas (B.E.S), se asemejan a las Escalas de *Thurthone*, llamadas también de intervalos aparentemente equivalentes. En esta perspectiva, una escala B.E.S. de conductas esperadas, se compondría de tantas escalas de *Thurthone*, como dimensiones de un trabajo se hubieran identificado y pretendieran medirse.

El nombre de "Conductas Esperadas" les viene de que sus *items* suelen formularse como conductas "que sabe se espera de un trabajador en

determinadas circunstancias", más que como conductas reales de éste ya realizando específicamente su tarea. De hecho, sus items son ejemplos conductuales, que no agotan todas las posibles conductas que pueden desarrollarse en el trabajo, correspondientes a diferentes niveles de rendimiento. En consecuencia un trabajador, que rinda a un determinado nivel, puede estar realizando esas u otras conductas semejantes no recogidas en la escala. Por ese motivo "cabe esperar de él, en las circunstancias descritas por el item, la conducta expresada en él".

La Escalas de Conductas Esperadas también han recibido el nombre de Escalas de Conductas "Ancladas" o "Ancoradas", debido a que los diferentes items que describen ejemplos de conductas en cada dimensión, se hallan "anclados" o fijados en un determinado nivel, sobre una escala de rendimiento de menor a mayor.

La construcción de una Escala de Conductas Esperadas sigue tres fases fundamentales:

1. Identificación de las dimensiones relevantes de un trabajo, y definición clara de las mismas, así como de su importancia relativa en el conjunto del trabajo.
2. Definición de los niveles de rendimiento, correspondientes a las dimensiones identificadas, y traducción operativa de los mismos ejemplos conductuales concretos.
3. Reclasificación de los ejemplos de conductas individuales en las dimensiones y niveles.
4. Análisis estadístico de los datos.

Cada una de las tres primeras fases, la realizaba un grupo diferente de personas, formado, por ejemplo, cada uno, por jefes, directivos, y empleados, profundamente conocedores del trabajo que se quiere evaluar.

El primer grupo propone cuáles son, a su juicio, las dimensiones más importantes del trabajo que analizan. Por ejemplo, en el trabajo de un profesor

universitario, se han propuesto varias dimensiones como resultado de encuestas realizadas entre el personal académico: función docente, función de investigación, publicaciones, extensión universitaria, gestión universitaria, etc. A continuación, el mismo grupo define claramente qué entiende por cada una de estas dimensiones, de forma que cada futuro evaluador potencial, pueda saber con precisión qué significa cada una de ellas. El paso siguiente, realizado por el mismo grupo, consiste en definir cualitativamente tres diferentes niveles de rendimiento (alto, medio y bajo) en cada dimensión. Se trata de clarificar con la mayor precisión, no sólo qué significa tal o cual dimensión, sino qué significa obtener un alto, medio o bajo rendimiento en ella. Por fin, la última tarea de este primer grupo, consiste en buscar ejemplos concretos de conductas observables en el trabajo, que operativicen los diferentes niveles de rendimiento definidos.

Acabadas la primera y segunda fase que realiza el primer grupo de trabajo, otro grupo diferente, de características semejantes al primero, reclasifica los ejemplos concretos de conductas observables, en cada una de las dimensiones definidas anteriormente. La reclasificación ha de ser ciega, de forma que ningún individuo del segundo grupo, sepa de antemano en que dimensión pensaba el primer grupo cuando propuso tal ejemplo

Hecha esta reclasificación, se retienen los ejemplos conductuales que han sido asignados a las mismas dimensiones, a las que fueron asignados por el primer grupo. Operativamente, se retienen aquellos ejemplos que obtienen una homogeneidad de juicio alta. Como es lógico, el nivel de consistencia "inter-jueces" puede variarse en función de los niveles de exigencia de rigor del instrumento y otras variables consideradas por los investigadores.

Realizada esta primera reclasificación, un tercer grupo, semejante al primero y al segundo, efectúa una segunda reclasificación, colocando cada ejemplo de cada dimensión, en cada uno de los diferentes niveles de rendimiento antes definidos. Sin embargo, esta última reclasificación no suele realizarse en tres niveles, sino en más, por ejemplo en nueve. El criterio para retener un ítem,

sigue siendo la homogeneidad en el juicio de los jueces a la hora de asignarlo a un determinado nivel de rendimiento. Esta homogeneidad puede medirse de diferentes formas.

Una vez elegidos los *items* que cumplen los requisitos anteriores, se observa que puntuaciones medidas han recibido y, con base a esta información, se escogen para cada dimensión nueve diferentes, que cubran toda la gama de niveles de rendimiento. Si se dan varios items con una misma o semejante puntuación media, se elige uno solo, aquel que haya obtenido la varianza más baja. Los items se formulan en forma de "conductas esperadas" más que como conductas reales.

La última fase consiste en administrar la escala a un grupo piloto de trabajadores, y realizar un nuevo tratamiento de resultados, confirmatorio de las hipótesis que han guiado su construcción. Esta fase la realiza fundamentalmente el equipo investigador. Para administrar la escala, los evaluadores marcan con un signo de + aquella o aquellas conductas que, según su juicio, cabe esperar del trabajador evaluado. Una nueva confirmación de la validez de los items, se obtiene de las respuestas de los evaluadores. Si las conductas marcadas por el evaluador en una dimensión, y referidas a un trabajador, presentan una elevada dispersión, es decir, se corresponden con diferentes y distanciados niveles de rendimiento de la dimensión medida, ello podría significar una falda de validez de los *items* propuestos. El comportamiento esperado de un trabajador no puede ser identificado como una conducta clasificada en un bajo nivel de rendimiento y, al mismo tiempo, con otra clasificada en alto nivel y en la misma dimensión. Esto equivaldría al estudio de la "adecuación" de los *items* de una escala de *Thurstone*.

Si los evaluadores han marcado con el signo + varias conductas concretas, que consideran pueden esperarse del comportamiento del trabajador evaluado, se asigna a este último la media de las puntuaciones vinculadas a cada una de ellas. Este método es susceptible de diversas variaciones.

2.7 El tiempo o los momentos y períodos de la evaluación.

Los momentos y períodos de la evaluación deben fijarse en función de dos tipos de criterios: unos técnicos y otros prácticos. Los primeros se dirigen a evitar los errores sistemáticos de la medida del rendimiento, como pueden ser el efecto halo o el efecto contraste, el olvido de los rendimientos obtenidos tiempo atrás o la distorsión por el desempeño más reciente. También se relacionan con el tipo de trabajo realizado, bien sea de ciclo corto o largo, con resultados cuantificables a corto plazo u objetivos a largo plazo. Los segundos se refieren a problemas económicos, de disponibilidad de los evaluadores, de soporte de infraestructura, etc.

No es posible fijar unos momentos y unos períodos que sean los más aptos para todos los casos. En cada circunstancia deben estudiarse los momentos y los períodos más indicados. Si, además, la evaluación debe hacerse en el marco de una legislación determinada, los períodos pueden venir marcados, o por lo menos condicionados por ley, o por un marco jurídico.

Es decir, la evaluación del rendimiento es una tarea vista con recelo no solo por los trabajadores y sindicatos, sino por los directivos y responsables de la organización o de sus departamentos que muchas veces la llevan a cabo. La dificultad de combinar los roles de "juez" y de "consejero", el desconocimiento de cómo puede repercutir favorablemente en la vida de los trabajadores, en este caso de los profesores, y los resultados negativos de experiencias desafortunadas, dan explicación de este rechazo por parte de quienes dirigen las instituciones. Sin embargo, la evaluación es necesaria y no puede evitarse, hágase del modo que se haga. Por lo tanto es importante conocer cuáles son las condiciones organizacionales para el éxito de un Programa de Evaluación.

Para ello, es preciso comprender el papel que la evaluación puede jugar en relación con las habilidades y la motivación de los profesores. En las habilidades incluye, entre otras cosas haciendo posible la identificación de aspectos o dimensiones susceptibles de formación, así como la validación o

control de los mismos procesos de formación del profesorado. En la motivación puede influir como mecanismo de retroalimentación que posibilite la "expectativa" y la "instrumentalidad" necesarias en todo proceso de motivación.

En segundo lugar, previamente a la implementación de cualquier Programa de Evaluación, es preciso asegurarse de que se cumplen en la organización tres condiciones necesarias para el éxito del mismo:

- Un clima laboral positivo.
- Una clara y definida estructura de tareas, funciones y responsabilidades.
- La participación de evaluadores y evaluados en el diseño, implementación y control del proceso de evaluación.

Junto a estas variables organizacionales, es preciso considerar otras de tipo personal, como un aceptable nivel de asertividad y/o habilidades sociales, que deben poseer, sobre todo quienes han de comunicar a los evaluados el resultado de la evaluación.

En síntesis, son varios los aspectos a considerar en la implementación de un Programa de Evaluación del Rendimiento como el que se lleva a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México:

1. Los objetivos de la evaluación o el fin para el que se va a evaluar. Estos pueden ser el control, el desarrollo y la motivación, los cuales dan lugar a diferentes tipos de evaluación con distintas exigencias.
2. El objeto de la evaluación, o qué evaluar. Es preciso definir previamente si evaluamos resultados o actividades/desempeños. En segundo lugar, hay que decidir si utilizar criterios simples, compuestos o múltiples. Y, por último, si además, o en lugar de indicadores, evaluaremos rasgos o conductas.
3. Los actores de la evaluación, o quién debe evaluar. Decidiremos en función de distintas variables si la evaluación la realizarán los Jefes solamente, o éstos y además los iguales, los propios profesores y los usuarios (alumnos). Cada uno de estos posibles actores pueden resultar

un excelente evaluador, en determinadas condiciones que es preciso analizar previamente. Los diferentes errores que todos ellos pueden cometer, se reducen mediante técnicas determinadas y mediante una adecuada formación.

4. Los instrumentos de la evaluación. Con base a criterios psicométricos y de utilización, se determina qué instrumentos se utilizarán en la evaluación de los profesores. Si es posible, conviene utilizar combinadamente Indicadores y Técnicas de Estimación de Méritos. Entre estas últimas, en general, es mejor utilizar Escalas Basadas en la Conducta, que Escalas de Rasgos o Técnicas de Comparación, aunque no siempre sea posible su aplicación por los costes de elaboración de las mismas, y los recursos disponibles por la Organización. En determinadas circunstancias será útil emplear Técnicas no Estructuradas de Evaluación (*vgr.* entrevistas, grabaciones de video comentadas, etc.) las cuales, además, siempre pueden usarse como complementarias de otras más estructuradas.

Es así como a partir de este marco referencial en torno a la evaluación que pasaremos en el siguiente capítulo a ponderar los efectos de los incentivos y los estímulos en el trabajo, como otro de los ejes para la comprensión de nuestro objeto de estudio.

CAPITULO III.

EFFECTOS DE LOS INCENTIVOS Y ESTÍMULOS EN EL TRABAJO.

El pago por méritos ha sido empleado en muchas instituciones, particularmente en los Estados Unidos, para impulsar y preservar esfuerzos del personal académico, pero muchas veces esta clase de estímulos tienden a discriminar al personal, ya que no se ha logrado diferenciar entre calidad y cantidad del trabajo, por ello hay posturas recelosas en torno a los efectos que éstos producen.

El explorar los aportes que nos ofrecen algunos estudios en torno a los efectos psicológicos e institucionales que se generan cuando los trabajadores participan dentro de los diversos programas de estímulo y reconocimiento, como lo son los bonos por mérito y la remuneración por rendimiento, habiéndose encontrado referentes que nos señalan los aspectos negativos o positivos que ellos conllevan, analicemos las características de cada uno de ellos.

3.1 Los estímulos y la remuneración por rendimiento.

La remuneración por rendimiento es un sistema en virtud del cual los ingresos económicos de los trabajadores varían, según reglas preestablecidas, con arreglo a los cambios medidos en su rendimiento (interpretado este vocablo en su sentido más lato, es decir, de resultados no solo cuantitativos y directos, sino a veces también cualitativos o indirectos), mediante este sistema de

remuneración, es decir, a través de la retribución del trabajo de determinadas personas o grupos de personas. En cambio las estructuras salariales especifican el salario o sueldo apropiado para los distintos puestos, quienesquiera que sean sus titulares en determinado momento, teniendo en cuenta en principio las diferencias en su contenido de trabajo. Todas las entidades que emplean trabajadores tienen estructuras salariales, es decir, diferentes puestos pagados a diferentes tasas que resultan de juicios acerca de si un puesto exige, por ejemplo, más habilidad que otro, o entraña una mayor responsabilidad o requiere una formación más larga o costosa, o un mayor esfuerzo físico o mental, o una mayor destreza manual. Estos juicios van desde los que se formulan sin ningún orden ni método hasta los altamente formales y sistemáticos que se basan en evaluación de tareas.

Es importante tener presente que, un sistema de remuneración y la estructura salarial son dos conceptos muy distintos, en la práctica un sistema y una estructura se influyen recíprocamente. En especial, la cuantía y las variaciones de los ingresos en la remuneración por rendimiento influyen inevitablemente en la estructura de los salarios efectivamente pagados. Si, como sucede a menudo, las reglas que en la remuneración por rendimiento, vinculan la remuneración al rendimiento dan lugar a variaciones en los ingresos de los trabajadores que hacen que éstos no concuerden con la opinión prevaleciente acerca del valor relativo de sus respectivas tareas y de las retribuciones monetarias adecuadas para diferentes niveles de esfuerzo y capacidad, habrá una discrepancia entre el sistema de remuneración y la estructura salarial.

Los sistemas de remuneración por rendimiento se basan en una creencia simple y muy difundida acerca de la motivación de los seres humanos: que si el dinero es algo valioso para los trabajadores, ofrecerles más dinero a cambio de un mayor esfuerzo hará que realicen este esfuerzo. En otras palabras, la remuneración por rendimiento es una manera de utilizar el dinero a fin de lograr que el trabajo se haga mejor o más rápidamente.

Sin embargo, de acuerdo con muchas otras cosas que se creen acerca de la motivación del trabajador, su rendimiento puede ser influido por factores distintos de los incentivos monetarios inmediatos. Por ejemplo, es posible obtener rendimientos satisfactorios gracias a una disciplina impuesta mediante controles estrictos de la dirección y una estrecha supervisión, siempre que, por supuesto, sean considerados legítimos por las personas a quienes se aplican.

Asimismo, puede confiarse en la autodisciplina adquirida mediante la adaptación social en la infancia, durante la subsiguiente formación profesional y en el trabajo, lo que da como resultado que el individuo actúe refiriéndose a deberes y obligaciones que ha hecho suyos. Otras veces suele suceder que la competencia para hacer carrera constituya un incentivo suficiente para obtener altos rendimientos. Por otra parte, el contenido de la tarea influye en la motivación del trabajador. Si una tarea se diseña de modo de dar a la persona que la ejecuta el sentimiento de que está poniendo a prueba su capacidad, que vale la pena realizarla y que la tarea tiene prestigio social, ello puede bastar para que el trabajador rinda más en cantidad o en calidad.

Pasando de las cuestiones de orden psicológico a las de organización, el problema para quien elabora un sistema de remuneración no se limita a determinar qué incitará a los individuos a realizar un mayor esfuerzo; abarca un cambio mucho más amplio: la función que el sistema de remuneración desempeñará en el éxito y la eficiencia de las instituciones. El sistema, sean cuales fueran los principios que rijan su elaboración, es uno de los distintos medios de controlar el comportamiento de los miembros de la organización, con miras a lograr una estructura orgánica que funcione con eficiencia. A un nivel más general de análisis, el sistema de remuneración puede ser visto como uno de los mecanismos que sirven para conciliar las necesidades, finalidades y expectativas que condicionan el funcionamiento de la institución.

Las actitudes frente a la remuneración por rendimiento, es decir, -la vinculación directa de los ingresos de los trabajadores a determinada medida de

su rendimiento- han sido muy diversas. Hasta hace algún tiempo, muchos les ponían objeciones porque temían que se produjeran abusos: un ritmo de trabajo excesivo, desaparición de empleos o mayores riesgos para la seguridad y la salud. En cambio, otros la consideraban sumamente conveniente por razones económicas y tal vez morales. Pero con el paso del tiempo y la acumulación de experiencia sobre el funcionamiento práctico de los sistemas de remuneración por rendimiento, las reacciones se han hecho más moderadas. Se ha llegado a considerarlos de manera mucho más pragmática y se ha reconocido que, si se realiza de forma adecuada y equitativa, traducirse en mejoras tanto de la producción como de las ganancias del trabajador, lo que resulta ventajoso para él y para su empleador. Además en muchos de los casos ha sido posible eliminar el temor de que se produzcan abusos mediante la introducción de diversas salvaguardas en los contratos colectivos o los reglamentos análogos.

Sin embargo, al mismo tiempo se ha comprobado que con frecuencia estos sistemas no funcionan en la forma prevista, por muy grande que haya sido la habilidad con que se diseñaron y administraron, a menudo dan lugar a una serie de problemas o tienen efectos secundarios que ponen en tela de juicio su utilidad. En vista de la historia de éxitos y fracasos en la aplicación de sistemas de remuneración por rendimiento, en la actualidad el problema fundamental consiste en tratar de comprender las circunstancias en que cabe esperar que funcionarán razonablemente bien, tanto para los empleadores como para los trabajadores y para aquellos en que no pueden dar buenos resultados.

3.2 Remuneración por méritos.

En este tipo de remuneración, una parte de la retribución del trabajador está vinculada a algún tipo de valoración sistemática de su comportamiento o de la capacidad que ha demostrado. La diferencia esencial con la remuneración por rendimiento consiste en que la medición objetiva del rendimiento determina las variaciones de la remuneración, mientras que en el sistema por méritos al menos

una parte, y a veces la totalidad de la estimación del rendimiento se basa en consideraciones subjetivas. Otra diferencia importante es que en la remuneración por rendimiento todas las reglas que vinculan la remuneración al rendimiento son precisas y anteriores a la realización del trabajo; esto a veces sucede también en la remuneración por méritos, pero no a menudo en comparación con el sistema puro de remuneración por méritos supone invariablemente alguna evaluación sistemática del rendimiento del trabajador a efectos de ajustar su remuneración.

En la forma más corriente de la remuneración por méritos, la totalidad o una parte del aumento de las tasas de tiempo se determina en ocasión de revisiones, anuales o semestrales por ejemplo, de las remuneraciones. Sin embargo, en algunos casos se conceden primas o gratificaciones cuyo monto difiere de un período a otro, y entonces, si las revisiones periódicas son frecuentes y se basan en gran parte en revisiones objetivas del rendimiento, la retribución por méritos puede funcionar de modo muy similar a la remuneración por rendimiento individual.

En el otro extremo, los sistemas de remuneración por méritos que prevén sólo ajustes ocasionales de las tasas por tiempo basadas en apreciaciones totalmente subjetivas del rendimiento pueden ser difíciles de distinguir de un sistema puro de remuneración por tiempo.

Como en el caso de la remuneración por rendimiento, la proporción de la retribución vinculada al rendimiento puede variar considerablemente entre un sistema de remuneración por méritos y otro. La influencia del rendimiento en la remuneración es evidentemente mucho mayor cuando todos los aumentos de salarios concedidos cada año se basan en la evaluación de méritos, pero son muchos los obstáculos prácticos para proceder de esa manera, especialmente en una situación inflacionaria. Por ello, es mucho más frecuente que sólo una pequeña parte de los aumentos periódicos dependa del rendimiento individual.

Un aspecto clave de la remuneración por méritos es la base sobre la cual se evalúa el rendimiento, a menudo se toma como referencia para la evaluación

una serie de criterios generales, o factores de mérito. Estos pueden limitarse a aspectos más o menos tangibles del rendimiento, como el número de ausencias, la puntualidad o la cantidad de trabajo realizado, o a otras formas de comportamiento en el trabajo, o bien, pueden abarcar el campo menos tangible de las características personales, por ejemplo, confianza que merece el trabajador, madurez de juicio, inteligencia, lealtad, adaptabilidad, cortesía, integridad, sociabilidad, conducta, iniciativa, colaboración.

Un método muy diferente de valoración consiste en evaluar el rendimiento por referencia de una serie de objetivos de trabajo acordados previamente entre el trabajador y su supervisor. Este método, que constituye el fundamento de la gestión por objetivos, se aplica cada vez más al personal ejecutivo, de dirección y profesional.

El principal atractivo de la remuneración por méritos es que ofrece una forma simple de vincular la remuneración al rendimiento cuando éste no puede medirse objetivamente. Pero aún cuando ello es posible, con la retribución por méritos se pueden tener en cuenta aspectos del rendimiento que de otro modo pasarían por alto. Además, llenar los formularios de evaluación y discutirlos en entrevistas personales entre el supervisor y su subordinado es una manera de garantizar que los trabajadores reciban regularmente información sobre su rendimiento, lo que es muy importante para su motivación, y permitirles una idea clara de lo que se espera de ellos. Las evaluaciones pueden utilizarse también para decidir sobre promociones y otros asuntos de personal, la planificación y el perfeccionamiento de su trabajo, así como para asesorar a los trabajadores y confirmar los resultados de los procedimientos de selección.

Si los criterios aplicados para juzgar los méritos se comprenden bien y se aceptan como válidos, y si se confía en la equidad de quien juzga, los sistemas de remuneración por méritos funcionan sin duda bien en la mayoría de las circunstancias. Pero, a menudo estos requisitos no se satisfacen, con frecuencia se escuchan críticas en el sentido de que los criterios no permiten una medición

válida del rendimiento, que la evaluación se realiza de manera superficial o de modo que evite conflictos, o está condicionada por motivos personales o prejuicios, que los hechos más recientes pesan demasiado o que las apreciaciones de los diferentes supervisores no concuerda. Y, claro está, los subordinados casi siempre tienen una opinión más favorable de su trabajo que sus supervisores. El resultado es que, por mucho que el empleador insista en lo contrario, a menudo los trabajadores no están muy convencidos de que existe realmente una relación entre remuneración y rendimiento. De hecho, en ciertas circunstancias la remuneración por méritos puede perjudicar al rendimiento en vez de mejorarlo si deja la impresión de un trato poco equitativo y provoca el consiguiente resentimiento.

En la práctica, la remuneración por méritos se aplica sobre todo a las categorías más altas de empleados. La remuneración por rendimiento en gran medida depende de las opiniones que se tengan sobre la motivación de los trabajadores, y especialmente sobre la forma en que éstos responderán a la promesa de más dinero a cambio de más trabajo. Se deben a la vez, tener en cuenta también otras satisfacciones que los trabajadores esperan del trabajo y decidir si proporcionárselas no fuese quizá un medio más práctico y eficaz de mantener una fuerte motivación. Un factor decisivo es prever si vincular la remuneración a una medida del rendimiento, inducirá a los trabajadores a esforzarse más, para lo cual es menester realizar un examen detenido de los mecanismos mediante los cuales los incentivos monetarios pueden incitarlos a alcanzar buen rendimiento y de los múltiples obstáculos que puedan oponerse a ello. También debe considerarse si la remuneración por rendimiento puede modificar la opinión del trabajador acerca de su empleo, y por consiguiente, aspectos de su comportamiento muy distintos de su rendimiento cotidiano. A largo plazo, estos efectos secundarios pueden influir mucho en la eficiencia de la institución y en el bienestar de los trabajadores. A este respecto reviste especial importancia determinar si la remuneración por rendimiento puede hacer que los

trabajadores descuiden su seguridad y su salud como resultado del trabajo que deben realizar para mantenerse dentro del programa de incentivos.

3.3 El dinero frente a otras fuentes de motivación.

Como hemos señalado, la remuneración por rendimiento se basa en una idea simple y muy difundida acerca de la motivación de los seres humanos, es decir, que si se les ofrece más dinero a cambio de mayor esfuerzo, se logrará que hagan este mayor esfuerzo. La hipótesis es que la mayor parte de las personas que realizan tareas manuales o trabajos de oficina rutinarios no se esforzarán al máximo simplemente para satisfacer las normas generales establecidas por sus supervisores y sin ningún incentivo monetario. Se piensa que, sin una promesa de una remuneración adicional se contentarán con hacer el esfuerzo que a su juicio sea suficiente según la percepción económica recibida.

En la literatura técnica sobre la medición del trabajo se estima a menudo que este esfuerzo es de 20 a 25 por ciento inferior al ritmo del trabajo con un incentivo. Aunque la exactitud de esta apreciación puede ponerse en tela de juicio, la hipótesis de que cuando existe un incentivo el ritmo de trabajo supera al que se logra sólo con una remuneración por tiempo no es una simple creencia, pues la confirman los múltiples estudios que muestran que después de haberse establecido el sistema de remuneración por rendimiento individual o en un grupo pequeño, en general la producción aumentó considerablemente, por lo menos a corto plazo.

Sin embargo, K. Marriot (1968:174), después de examinar detalladamente las pruebas disponibles, llegó a la conclusión de que no hay ninguna forma fidedigna de medir la eficacia de los sistemas de pago de primas y de que las pruebas experimentales publicadas en su favor son escasas y rara vez concluyente, si bien tal eficacia se ha visto confirmada por estudios de casos y estudios que, aunque no siempre libres de defectos, en general abonan la opinión corriente de que los seres humanos, si las condiciones son adecuadas, se sienten

estimulados a producir más si un incentivo pecuniario se vincula directamente al esfuerzo que hacen. Incluso si se acepta que la promesa de más dinero por más esfuerzo puede constituir un poderoso factor de motivación, nada prueba que este método es necesariamente el más fácil o más apropiado para obtener rendimientos más altos. Hay quienes sostienen que con frecuencia todo lo que es menester para que una persona se dedique por completo a su trabajo, es que tenga un conocimiento preciso de lo que este requiere y sea informada regularmente sobre si esta alcanzando o no los objetivos fijados.

Este sistema se basa en gran parte en la siguiente hipótesis:

- *Se estima que, en lo esencial, la motivación es el fruto de una definición clara y una aplicación estricta de lo convenido.*

Si una persona puede participar realmente en el establecimiento de sus objetivos de producción, el hecho de haberse comprometido personalmente a alcanzar determinado rendimiento y la satisfacción de ver confirmada su propia capacidad cuando logra metas difíciles pueden constituir estímulos adicionales. Por lo tanto esta manera de motivar es más adecuada a una empresa que permite la participación eficaz del trabajador en la fijación de sus propios objetivos y en la que este puede tener la satisfacción de realizar con éxito tareas difíciles.

El deseo de obtener del trabajo satisfacciones de otra índole puede contrarrestar parcialmente la eficacia de los incentivos económicos en el caso de las personas que gozan de un nivel de vida relativamente elevado. Por ello, suele decirse que una vez satisfecha convenientemente la necesidad (según se percibe en la cultura correspondiente) de alimentos, vestimenta y vivienda, así como de cierto grado de seguridad económica, esta necesidad es sustituida por otra: la de mantener relaciones satisfactorias con sus semejantes y merecer su propia estima y la de los demás (*Maslow, A.H. 1954*). Consideraciones de esta índole han movido a muchos a dedicar gran atención a la calidad de las relaciones

humanas en el lugar de trabajo como medio de mejorar el rendimiento. Asimismo, se ha ido comprendiendo cada vez mejor la importancia de la cohesión en los diversos grupos que se forman en el trabajo y de las normas que se fijan y los papeles que se asignan a ellos, lo que ha hecho dudar a algunos estudiosos de la eficacia de los sistemas de remuneración por rendimiento individual.

Como otro factor de motivación, se ha propuesto la adopción de medidas encaminadas a que el grupo modifique su comportamiento a fin de que sea más coherente con los objetivos de la empresa o institución.

En el caso de quienes buscan una forma de autorrealización en su trabajo, el logro de un alto rendimiento puede depender de que la tarea este concebida de manera tal que tenga interés, ponga a prueba la capacidad del trabajador y le de la posibilidad de participar en el control de los factores que incluyen en su labor. Por ello, se ha intensificado la búsqueda de nuevas formas de organización del trabajo que posibiliten una rápida adaptación de los sistemas de producción a los avances de la tecnología y a la evolución de los mercados y satisfagan mejor las necesidades psicológicas.

Otro factor que hay que tener presente es el referido a los motivos que determinan el comportamiento de cada uno en el lugar de trabajo son múltiples y complejos; el bienestar material no es siempre la principal preocupación de quienes tienen un nivel de vida muy bajo, ni tampoco de las personas en buena situación económica y sumamente interesadas en el trabajo que realizan son siempre indiferentes a los incentivos monetarios.

3.4 La motivación mediante el dinero.

La motivación en el trabajo (Lawler.1982:18), depende de tres relaciones básicas:

- La probabilidad o la esperanza de que el esfuerzo por realizar bien una tarea se traducirá efectivamente en un buen rendimiento;
- los diversos resultados que el trabajador espera de un buen rendimiento;

- el interés que tiene en estos resultados.

Esta manera de ver con sentido común el proceso de motivación pone de relieve las posibilidades de la remuneración por rendimiento, ya que ganar algo más es casi siempre un resultado que se desea alcanzar. Sin embargo, en un análisis más detenido revela también alguna de las muchas formas que la lógica que sirve de fundamento a los sistemas de remuneración por rendimiento, pueden fracasar en la práctica y porque organizar sistemas de remuneración que estimulen eficazmente el esfuerzo suelen ser más difícil de lo que a menudo se cree.

Entre las desventajas que ofrece este sistema de incentivos, se encuentra que no solo se pretende una mayor productividad individual, sino también se esperan reacciones favorables, más flexibles ante las circunstancias cambiantes del ritmo de trabajo, cooperación con los compañeros de grupo, buena disposición para aceptar cambios en el trabajo o en las tareas asignadas y la eficaz ejecución de tareas no relacionadas directamente con la producción. En estas condiciones, basar la remuneración solo en la producción de cada uno puede dar malos resultados, ya que es de suponer que el trabajador concentrara su atención en aquellos aspectos del rendimiento que se retribuyen con los incentivos, en detrimento de aquellos que no extrañan retribución.

Por otro lado, la motivación de una persona para dar el máximo de sí depende también en parte de su opinión sobre la posibilidad de que no rinda lo necesario aunque se esfuerce por lograrlo, por ello, a fin de evitar que el temor de fracasar reduzca la motivación, asimismo por razones de equidad, muchos sistemas de remuneración por rendimiento incluyen salvaguardias que impiden que los trabajadores sufran las consecuencias de no alcanzar, por razones que no dependen de ellos, las normas fijadas.

Otra de las dificultades a las que se enfrentan los sistemas de incentivos es cuando el trabajador percibe que su remuneración esta vinculada con el

rendimiento y que a la vez ésto determinara lo que gane, lo que ha dado lugar, como lo manifiestan algunas pruebas, que algunos trabajadores han manifestado a veces de manera sistemática, su producción en los volúmenes y momentos más convenientes para ellos, como formas de protegerse contra la posible disminución de las tasas, de dar a sus ingresos la estabilidad que corrían el riesgo de perder por deficiencias de la dirección, u otras causas o de manera más general, de lograr un mayor control de la relación entre su esfuerzo y su remuneración. Según las circunstancias esos "trucos" pueden tomar distintas formas.

La vinculación de la remuneración con el rendimiento también tiene repercusiones sobre el comportamiento del trabajador, distintos del esfuerzo que realiza. A este respecto es especialmente importante la forma en que su satisfacción o descontento con su retribución en el sistema de incentivos incluye en sus opiniones acerca de su empleo y de las medidas que se adopten para introducir mejoras.

Un buen marco de referencia para examinar estas cuestiones en la teoría de la equidad (*Lawler.1982:179*), cuya tesis central es que en cualquier relación de intercambio surgen sentimientos de injusticia siempre que una persona estima que la relación entre los "resultados " que obtiene y los "insumos" que aporta es menos favorable para ella que para otra persona que considera "comparable".

En el trabajo, entre los resultados positivos pueden figurar la remuneración, las prestaciones complementarias, cierto prestigio y el interés intrínseco de las tareas, y entre los resultados negativos se encuentran las malas condiciones de trabajo, la monotonía y la incertidumbre. De acuerdo a esta misma teoría, cuando mayor es el sentimiento de falta de equidad, y por consiguiente la insatisfacción con la remuneración, más probable es que se procurará corregir el desequilibrio percibido. Esto puede realizarse de diferentes maneras, que van desde simples cambios cognoscitivos (modificación de la propia valoración de los insumos o resultados, o cambio de la persona o personas con las que se hacen las

comparaciones), hasta actos más concretos (esfuerzos por cambiar sus propios insumos o los resultados que se obtienen, o abandono de la situación en busca de otra que prometa comparaciones más favorables). De lo anterior se desprende que es necesario prestar atención al sentimiento de falta de equidad que puede hacer nacer el programa de incentivos, y en especial al sentimiento de que cobra una remuneración insuficiente, que es el que más probablemente tendrá consecuencias tangibles.

3.5 Los incentivos y pago por mérito en el personal académico.

Abocarnos a la revisión de la literatura relacionada con la experiencia del pago por mérito en las instituciones educativas, nos condujo a la selección del material disponible en los últimos diez años; a continuación presentaremos las diversas posturas de los investigadores.

Dale Ballou, et al, (1987), con base a los datos obtenidos en una investigación realizada entre 1987 y 1988 entre 56,000 profesores de escuelas públicas y 1,500 de escuelas privadas, en torno a los efectos del pago por méritos, encontrando que en aquellos distritos en los que se contaba con este incentivo no estaban desmoralizados u hostiles hacia él, los maestros con desventajas y pocos logros estudiantiles lo apoyaban, los maestros de escuelas privadas lo favorecían más que los de escuelas públicas.

Donald Schwab y Craig Olson durante 1989 realizaron un estudio para ver las relaciones entre las formas de pago y la calidad del rendimiento. Los métodos convencionales de méritos lograron una mejor relación entre pago y rendimiento que los sistemas de bono, ya que los sistemas de mérito benefician la consistencia del rendimiento en el tiempo. Aunque muchos errores sustanciales se encontraron en la medición del rendimiento esto tuvo un efecto modesto entre la relación de ambos tipos de pago.

Lena Prewitt, et al (1991), en un estudio realizado entre 1000 profesores en una escuela de negocios, recibieron 387 respuestas que mostraban que el 67% de ellos estaban satisfechos con su sistema de pago de méritos; el 54% noto una clase de control sobre determinantes para el pago por mérito.

Como en estudios en otros sectores, las críticas incluían una falta de comprensión del sistema y del rol de las políticas institucionales.

Jack Tharp (1991), en "*When Merit Pay Fails: Searching for an Alternative*", detectó que en algunos casos el pago por mérito ha ocasionado efectos negativos en los trabajadores, por ello los administradores necesitan reafirmar la forma de evaluar y de reconocimiento del trabajo, viendo el proceso de pago por mérito como una alternativa para mejorar su institución.

Lawrence Lauer (1991), en una discusión de las prioridades del pago de méritos en colegios y universidades, presenta en su estudio "*Searching for Answers: Should Universities Create Merit Pay Systems*", los obstáculos institucionales y políticos para establecer y mantener este sistema y las condiciones para su mejoramiento, este concluye en un gran número de razones, entre ellas, que un plan de pago de méritos es inapropiado para la facultad y sus directivos.

Por su parte *Herbert Heneman* y *Phillipe Young* describen en su investigación denominada "*Assessment of a Merit Pay Program for School District Administrators*", que en 1991 antes de implementar un programa de méritos para una escuela o distrito se realizó un estudio y entrevistas con 15 administradores, los cuáles indicaron que había muy baja aceptación y escepticismo hacia los estímulos. Sondeos realizados después del programa arrojaron datos que permiten afirmar que se habían acrecentado las actitudes negativas y la deseabilidad hacia éstos, así como hacia los criterios para la selección.

Kate Miller (1992), desarrolló un estudio intitulado "*Merit Pay from the Faculty's Perspective*", basado en la investigación de las actitudes hacia el pago de méritos en 109 académicos en una universidad privada, los resultados

indicaron que era necesario un cambio en el diseño, implementación y evaluación en el pago de méritos. Las recomendaciones fueron hechas en beneficio de los maestros, para la reacomodación de las preferencias entre los departamentos, incentivos de grupos, mejoramiento profesional y evaluación de la facultad y distribución de los premios.

Kristine Anderson (1992), en el documento "*Faculty Support for a Merit Pay System*", examina las actitudes en la Facultad de Florida State University hacia el establecimiento de sistemas de pago de méritos y en particular, si en todo caso los académicos se encontraban más satisfechos con el sistema de pago por méritos, el cual incluía un criterio de mejoramiento departamental. Como resultado de 954 cuestionarios se demostró que hay un bajo apoyo al pago de méritos entre aquellos maestros más antiguos y entre los de pequeñas universidades, miembros de la Unión, bibliotecarios y aquellas Facultades de Humanidades, Artes y Letras, y Educación. Las relaciones más fuertes fueron encontradas en los departamentos en los que se daba pago por mérito. En particular la actitud de los maestros estaban relacionadas con los criterios departamentales de méritos, ellos consideraron que los estímulos habían sido distribuidos de acuerdo con esos criterios y que los departamentos habían recibido una justa parte de los fondos para el pago de méritos a los universitarios.

En el estudio realizado por *Dynne Tracy, et al* en 1992 denominado "*Overcoming Merit Pay Dissatisfaction: A Faculty-Developed, Bilevel, Criterion-Based Plan*", señala que en la Universidad de Oakland (Michigan), sus maestros consideraban el pago de méritos como efectivo, balanceado y justo, aunque el plan tiene limitaciones -es usado para estandarizar evaluaciones de estudiantes, una calidad más alta en las publicaciones y la falta de calidad de los servicios-, éste evalúa el rendimiento sobre la base de calidad y cantidad.

Lucretia Tanner en 1992, en su publicación "*Pay for Performance: Evaluating Performance Appraisal and Merit Pay*", indica que considerar el pago por mérito otra cosa que no sea el pago de retribución por la productividad

individual, resultaría algo anti profesional o herético. Pero la pregunta es ¿cómo diseñar, implementar y evaluar un plan de pago por méritos?. Las instituciones consideran el plan ideal como aquel que ayude a aumentar la productividad, reducir costos, y tratar de que los empleados se sientan satisfechos con lo que hacen.

En el documento se señala que no se ha encontrado alguna evidencia de efectividad de los pagos por mérito, y aun menos en que hayan servido para aumentar la productividad individual. No se ha sabido manejar el concepto de pago por mérito ante los trabajadores, ni se ha notado algún rasgo positivo entre aquellos que se ven beneficiados con él. En el caso de las fabricas de manufactura, se encuentra en problema cuando se enfrentan la calidad y cantidad. Cuando debe de ser sacrificada la calidad por la cantidad, mientras que el empleado se ve beneficiado por el aumento de su salario, la empresa se enfrentara a un problema que la acabará destruyendo en algún plazo de tiempo. Algunos trabajadores ven al pago por mérito como algo justo, lo menos que puede hacer la empresa para compensarlos por todo el trabajo realizado, más no lo ven como un posible estímulo para su productividad.

La experiencia en universidades norteamericanas (*Moore. 1992:1645*), se ha referido a que el salario del personal académico tiene una gran diferencia, centrado en el pago de "bonos por mérito", el cual se obtiene en función de la calidad del trabajo. El objetivo de éstos ha sido fomentar en el personal académico el combinar sus esfuerzos a la combinación de actividades de investigación, de enseñanza y servicio social, de acuerdo a la misión de la institución y de sus capacidades particulares. Asimismo, mediante esta medida se pretende fortalecer a la institución y lograr beneficios para los estudiantes y la sociedad. Sin embargo, se reconoce que calificar al personal para ser acreedor a estos bonos no es tarea fácil, por ello mientras no exista un acuerdo general de cómo van a ser aplicados los criterios de asignación existirá un gran desacuerdo, sobre todo cuando estos estándares de calidad y producción varían en cada

institución. Lo que constituye una enseñanza de primera calidad, investigación de gran calidad y un servicio ejemplar son difíciles de definir y de comprobar. En el caso de la investigación, sin embargo, se considera que es menos difícil precisar esos estándares de calidad, toda vez que pueden establecerse mediante las publicaciones y las revisiones de los productos.

En cuanto a los efectos que se suscitan entre el personal que recibe bonos como incentivos, se ha observado que éstos influyen en la conducta, pero su efecto depende de las expectativas de cada individuo. Las aspiraciones de los académicos muchas veces están por encima de la cantidad monetaria, ya que esperan ganar el respeto de sus colegas, al igual que la admiración de sus estudiantes y el reconocimiento de los supervisores de su departamento, los que constituyen elementos esenciales en su motivación hacia el trabajo.

Dentro de los estudios en torno a los efectos de los incentivos y el pago por méritos en torno al desempeño de los académicos Donad Brookes (1993), en su investigación "*Merit Pay : Does it help or hinder productivity?*", pone en duda la eficacia del pago por mérito, ya que según él, el sistema de pago por méritos usado por los organismos aun es imperfecto por su propia naturaleza además de que no pueden ser empleados como reconocimientos por el rendimiento. En sí, considera que el sistema de pago por mérito provee a los supervisores con un medio para escapar de la propia práctica de la responsabilidad y liderazgo hacia sus subordinados, dos percepciones básicas para una efectiva dirección.

En un estudio realizado en una compañía donde los trabajadores de alto rendimiento eran recompensados con un pago por mérito del 1,5 al 3 por ciento sobre el sueldo base, se encontró que la mayoría de estos pensaban que la diferencia del aumento entre aquellos trabajadores de alto rendimiento y los que no lo eran, era tan poco que existía muy poco estímulo de por medio. Ellos creían que había muy poca relación entre rendimiento y el pago.

El concepto general del pago por mérito es que este premia a la productividad e impulsa a los trabajadores a un mayor rendimiento. Brookes

contradice esta idea, ya que por sus investigaciones llegó a la conclusión de que el pago por mérito ha sido manejado en una forma incorrecta, y por lo tanto, su ayuda es nula. Lo único que ha logrado es que las instituciones no pongan la suficiente atención en las fallas por parte de los directivos y administradores.

El pago por mérito se basa en la retribución por producir, y no por el diseño y planeación de ésta, se debe de entender que la obligación u objetivo de los pagos por mérito es el de recompensar a un trabajador por su nivel de producción actual, pero con la condición de que este nivel permanezca y sea cada vez más alto. En cambio se vuelve de una utilidad nula y sin beneficio para la institución, si el mérito se da por una producción que se dio ya hace algún tiempo, y la cual ya no existe. La confusión entre si premiar por la productividad pasada o por la que se asegura habrá en un futuro, debilita la integridad de la función de un empleado. Si el pago es por la productividad que se asegura habrá en un futuro, entonces se vuelve una inversión a largo plazo. Por lo tanto, el aumento en el pago debe de ser considerado para una futura probable productividad, pero esto altera por completo el significado empresarial que se ha tenido de los pagos por méritos.

Brookes sugiere una nueva interpretación del pago por mérito, como una promesa de aumento salarial a un empleado por su jefe a cambio de una promesa hecha por el empleado de realizar un trabajo satisfactorio para el organismo donde trabaje.

Donal Arnstine, et al, (1993) encontraron que el pago por mérito a los maestros y las calificaciones de los estudiantes hacia los maestros dependen de evaluaciones válidas y están en función de muchos factores detrás de la calidad del trabajo al que se esta evaluando, esto es, si el pago de méritos no individual fuese determinado como una base de beneficios, entonces no sería válido un sistema de pago como premio de méritos para maestros.

Brian Murray, en 1993, en su estudio "*Merit Pay: Linking Pay Increases to Performance Ratings*", indica que aunque la mayoría de los organismos

estadoundienses emplean alguna forma de pago por méritos, existen muy pocas investigaciones y estudios acerca de las ventajas o desventajas de éste. Además, cuando se aplican cuestionarios o cédulas entre los profesores, hay muchos espacios en blanco en los resultados de las investigaciones, ya que se dejan sin contestar muchas preguntas, por ejemplo, la adecuada implementación del pago por mérito y el efecto de éste en los empleados no siempre son contestados. El autor nos provee de algunos modelos de evaluación para calificar a los candidatos al pago por mérito. Asimismo, nos indica la relación existente entre el pago por mérito y el absentismo. El pago por mérito aumenta el daño del éxito por causa del efecto entre el nivel de pago y el nivel de satisfacción por el pago al que el trabajador es acreedor. Otro tema abordado en esta investigación es el de la relación entre el pago por mérito y los elementos contextuales.

La interpretación del autor sobre la influencia del nivel económico sobre el pago por mérito sugiere un profundo tema a investigar.

Daniel Twomey, en 1993 realizó el estudio denominado "*Value-Added Merit Pay*", donde señala que el propósito de los pagos por mérito es premiar a los empleados por sus logros y motivarlos a continuar mejorando. Críticas al pago de méritos señalan que el aumento de la motivación extrínseca es más un impulso que una compensación por la baja motivación intrínseca. Algunos críticos dicen que el mérito no puede ser medido con exactitud. Se ocasionan muchos problemas con lo que se utiliza para medir si alguien es acreedor o no al mérito, incluyendo la influencia de las fuerzas externas, la precisión de las metas del rendimiento y un énfasis en el rendimiento más que en la habilidad y el esfuerzo. Concluye señalando que el aprecio del rendimiento y el pago de méritos tienen que ser rediseñados.

Hay tres elementos fundamentales que deben de ser tomados en cuenta para el rediseño de estos programas:

1º. Las grandes limitaciones que existen en poder apreciar los sistemas deben de ser rediseñados de manera que no establezcan distinciones;

2°. El gran rango de contribuciones de los empleados que deben de ser incluidos en el estudio;

3°. Los pagos de méritos deben de ser vistos como una estrategia para incrementar el rendimiento de la organización y de apoyar el continuo progreso.

Otros estudios que reportan los efectos negativos de los programas de incentivos, se encuentra de manera sorprendente la creencia de que la gente trabajará mejor si se le promete algún tipo de incentivo, sin embargo, hay un cúmulo de pruebas que apoyan una posición contraria, derivada de una serie de estudios realizados en laboratorios, lugares de trabajo, escuelas y otros ambientes, encontrando que las recompensas siempre socavan los procesos que precisamente pretenden fomentar. Los resultados sugieren que el fracaso de cualquier programa de incentivos se debe más a la aplicación incorrecta de los fundamentos psicológicos que al propio programa.

Algunas otras investigaciones sugieren que las recompensas sólo garantizan la obediencia temporal, logrando con ello resolver algunos problemas y cuando la recompensa desaparece el individuo vuelve a las conductas anteriores.

Dentro de los costos reales de los programas de incentivos (*Kohn.1994:63*) se pueden citar los siguientes:

1. La paga no es una motivación, ya que aunque las personas suelen estar preocupadas por sus salarios, el dinero no es prueba que los motive para trabajar.

2. Los premios castigan, esto es, se sabe que el temor y la coerción destruyen la motivación y crean desconfianza, actitudes defensivas e irritación, sin embargo, en el caso de los incentivos, la recompensa en sí puede ser atrayente, pero el hacer que esta prima dependa de ciertas conductas con lo que el trabajador se siente controlado o manipulado por sus superiores, lo que con el tiempo hace percibir el programa como una medida punitiva. Por otra parte el no recibir un premio esperado al igual que cuando se retira o suspende deliberadamente, no se distinguen del hecho de ser castigado.

3. Los premios resquebrajan las relaciones al reducir las posibilidades de cooperación, produciendo con ello una crisis en la organización, deteriorando la calidad, obligando a la gente a competir por premios o reconocimientos, o al comparar los unos con los otros. Más grave es aún cuando las personas compiten por un número limitado de incentivos, lo que hace que se vean unos a otros como obstáculos para alcanzar las metas fijadas en el programa de incentivos. En este mismo sentido, cabe señalar los efectos que tienen sobre los jefes o superiores, ocasionando muchas veces que las personas pretendan complacer al encargado de dar los incentivos.

4. Los premios ignoran los motivos. Depender de los incentivos para aumentar la productividad de ninguna manera ayuda a enfrentar los problemas, ni a conseguir ningún cambio significativo, amén de que muchas veces se usan sistemas de incentivos en lugar de dar a los trabajadores lo que necesitan para realizar un buen trabajo.

5. Los premios inhiben la decisión de tomar riesgos, es decir, el trabajador hará exactamente lo que se le pide si el premio es significativo, sacrificando con ello su creatividad. El trabajador suele escoger trabajos más sencillos a medida que aumenta la remuneración (*Locke. Cit. Kohn.1994:65*), otros más tienden a minimizar los retos. En sí, los premios indudablemente motivan, pero a lo que motivan es a obtener el premio y poco interés se centra en la innovación.

6. Los premios socavan el interés. Los premios al igual que los castigos socavan el interés y la motivación. El recibir un premio por una conducta determinada emite un cierto mensaje acerca de lo que hemos hecho, y controla o intenta controlar, la conducta futura, mientras más control se experimente, más se tenderá a perder el interés en lo que se hace. Si se va al trabajo pensando en la posibilidad de recibir un incentivo, se llega a pensar que el trabajo que se realiza no tiene una autojustificación, sino que es el premio lo que justifica la conducta. Mientras mayor es el incentivo que se ofrece, más negativamente se conceptualizará el trabajo; los efectos en la motivación intrínseca lleva a

considerar que cualquier incentivo o sistema de paga por rendimiento tiende a hacer a la gente menos entusiasta acerca de su trabajo y por lo tanto menos susceptible de enfocarlo con un compromiso de excelencia.

En torno a la productividad, ésta se ve afectada en tanto que el trabajador por terminar una tarea o por hacerla bien no rinde tanto como aquel sujeto que no espera nada extra a cambio de su trabajo que no sea su salario. Este hecho se ve más agudizado entre personas que requieren de una mayor apertura de mente y complejidad cognitiva.

Otras investigaciones realizadas en torno a estudios organizacionales (Kohn.1994:62), han tendido a centrarse en los efectos de las variaciones en condiciones de incentivo, y no a saber si la paga por rendimiento incrementa *per se* los niveles de rendimiento. Lo que se ha podido determinar es la rentabilidad empresarial con otras medidas de rendimiento organizacional, encontrando relaciones poco significativas o en ciertos casos hasta negativas al relacionar paga y rendimiento. Pudiera parecer que la ausencia de esta relación se interpreta como prueba de los vínculos entre compensación y algún otro factor ajeno a la eficiencia con la que las personas realizan su trabajo. Sin embargo, estos mismos datos pueden ser analizados desde otra perspectiva, que permiten invertir la relación causal que nos lleva a la conclusión de que una paga mayor no genera un mejor rendimiento. Algunos estudios publicados en torno al impacto de los incentivos financieros sobre el rendimiento, han revelado datos cuantitativos, pero que de ninguna manera revelan la calidad de ese rendimiento, y menos si los incentivos hubieran producido beneficios.

3.6 Algunos efectos de la Política de Estímulos hacia los Académicos en México.

En México, la implementación de programas de pagos de primas o bonos por productividad y rendimiento en las Instituciones de Educación Superior son realmente recientes, sin embargo, ya se ha dejado sentir dentro de la comunidad

académica los efectos de esta política. Dentro de las instituciones que han valorado los efectos de los programas de estímulos hacia los académicos, encontramos el que nos ofrece *Sylvie Didou Aupetit (1994:24)*, en el estudio realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana. De entre otros aspectos sobresalientes nos señala las repercusiones de la instalación de un sistema de incentivos en la organización de los grupos académicos y en la organización institucional.

1. La diversificación de la oferta de incentivos se tradujo en la consolidación sectorial de la pauta de multiacceso y un ligero aumento del número de académicos con uno o más incentivos, provocando un agrandamiento de las diferencias internas en la profesión.

2. El incentivo sólo ha sido un aporte marginal al sueldo de muchos académicos.

3. La introducción del sistema de incentivos produjo cambios en las pautas de la trayectoria de los académicos, llevando a éstos a repensar y reorganizar su trabajo en función de ciertas pautas; por ejemplo, se incentivó la promoción dada la interrelación de *facto* entre la posibilidad de obtener incentivos en función de la categoría y nivel laboral.

4. Se produjeron modificaciones en la legislación, particularmente en las comisiones dictaminadoras. Al revisar su funcionamiento y organización se suscitaron inconformidades entre ciertos sectores académicos, quienes denunciaron los favoritismos, la heterogeneidad de criterios aplicados por cada comisión de las áreas, la utilización de márgenes de maniobra abiertos por la asignación de puntajes variados de ciertos productos de trabajo, cuestionamiento de los fallos y los procesos de apelación, exigiendo una mayor transparencia académica y un mayor control del proceso de dictaminación.

Como supuestos fundamentales, *Didou* señala:

" - La hipótesis de que obtener un posgrado entre los académicos de la UAM se volvió más redituable en un contexto que permitió la revaloración

del título escolar no solo en términos de prestigio sino en términos económicos;

- los fines perseguidos mediante la política salarial confirma pues que los incentivos no han representado la única forma de rediferenciar los ingresos entre académicos, sino que convergieron, en torno a este objetivo la política salarial;

- los mecanismos de valoración de los productos de trabajo y de atribución produjeron una combinación de sobre y subrepresentación por categoría y nivel, congruente con el proyecto de implantar una carrera académica internamente diferenciada y de corregir los efectos producidos por tendencia histórica a distribuir igualitariamente los beneficios;

- la pertenencia a una división aumentó o minimizó las probabilidades de que los académicos presentasen su candidatura, ya sea por razones de comunicación, sea por una evaluación negativa de las oportunidades de éxito, sea por las tradiciones disciplinarias con relación al ejercicio profesional, esquemas de productividad, dedicación a la investigación institucional, etc.;

- las comisiones dictaminadoras sesgaron los procesos de selección en forma tal de que la pertenencia a un área o división implicó posibilidades diversas de obtener el incentivo solicitado;

- los estímulos fueron diseñados para una población objetivo precisa, con productividad confirmada y por ende a cierta edad;

- la posibilidad de identificar las características de un candidato exitoso, confirmó que el sistema fue diseñado para beneficiar preferentemente a académicos con ciertos perfiles;

- al aumentar repentinamente el número de solicitantes, aumentó también el número de los que no cumplían con los criterios de calidad requeridos: independientemente de las razones del fenómeno la tensión entre demanda y oferta representó un elemento potencialmente conflictual en la vida institucional, sobre todo en el entendido que las estrategias de movilidad profesional de los académicos giran cada vez más en torno a la posibilidad de acceder a los incentivos;

- los incentivos sirvieron para revalorar la posición de los titulares y alentar la permanencia de académicos con experiencia acumulada en el desempeño de sus funciones, pero no representaron un elemento de atracción hacia la carrera académica, en términos generales, constituyeron una estrategia de intervención sectorial más que de resolución de una problemática global."

De lo anterior se desprende claramente que todo juicio sobre la conveniencia e inconveniencia en torno a los programas de incentivos por rendimiento, en determinadas circunstancias depende en gran parte de la actitud de los académicos. Cuanto más convencidos estén de que las variaciones en el rendimiento constituyen una base legítima de diferencias en la remuneración y de que estas variaciones pueden ser retribuidas adecuadamente mediante el programa de incentivos, más probable será que con éste se logren buenos rendimientos y que estén satisfechos con su remuneración.

En cambio, cuando menos importancia concedan a que se retribuya el rendimiento -en oposición a factores distintos de él, como las calificaciones, la antigüedad o la situación familiar- y cuanto mayor sea su escepticismo respecto de las posibilidades de una aplicación justa del programa, más probable será que todo esfuerzo por aplicarlo produzca una insatisfacción con la remuneración y una débil motivación.

Por último, un aspecto más de importancia, es que todo trabajador debe estar convencido de que las normas de rendimiento pueden ser establecidas de manera precisa y justa y se sentirá más inclinado a aceptar el programa si cree que las normas se fijan con una objetividad razonable y si hay procedimientos eficaces de apelación cuando surgen controversias. Esto pone de relieve algunos de los beneficios que puede obtenerse de la participación del trabajador tanto en la elaboración como en la administración del programa, ya que además de disipar los temores, esta participación garantiza que el programa sea compatible con la escala de valores de los trabajadores directamente interesados y que estarán bien informados y conocerán a fondo la forma en que funciona el programa.

Como hemos podido observar son variadas las opiniones en torno a los beneficios y limitaciones de los programas de estímulos, cualesquiera que sea su denominación institucional. No obstante, pudimos distinguir una corriente de opinión que señala que estos programas generan efectos no deseables tanto en los profesores como para que se logren los objetivos de la institución.

Consideramos que para la implementación de un programa de estímulos es indispensable contar con la participación de todos los actores del proceso, quienes indudablemente deben de adquirir una cultura y una práctica sobre la tarea evaluativa, así como dar al acto evaluativo una función de retroalimentación con el fin de mejorar la calidad y pertinencia del trabajo que se realiza.

FALTAN PAGINAS

De la:

89

A la:

99

CAPITULO IV.

LA POLÍTICA DE ESTÍMULOS HACIA EL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

La nueva relación Estado-Universidad indudablemente fue un elemento que contribuyó para la implementación de la política de estímulos hacia el personal académico, por ello tomando como referente el primer capítulo de esta tesis, habremos de explorar cómo una política pública se torna en una política institucional y a la vez valorar los efectos que se han producido al interior de la Universidad Nacional Autónoma de México.

4.1 Antecedentes.

Como resultado de los compromisos adquiridos en la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la totalidad de las universidades públicas durante 1990 y 1991 realizaron evaluaciones institucionales, cuyos resultados fueron comunicados a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Complementariamente a este ejercicio, las instituciones presentaron a la SEP programas especiales de mejoramiento y reordenación que a su juicio deberían de implementarse para incidir en la solución de los problemas detectados a través de la autoevaluación que llevaron a cabo. Así la SEP canalizó recursos adicionales, a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), de las que se derivaron tres líneas de acción cuya atención consideró impostergable:

- a. Mejoramiento de las condiciones del personal académico, como aspecto fundamental para elevar la calidad de la educación.
- b. Explotación de nuevas opciones educativas que complementen los sistemas existentes, como factor dinamizador de las transformaciones educativas necesarias para enfrentar los retos de la modernidad del siglo XXI.
- c. El mejoramiento de mecanismos de información y comunicación entre las instituciones.

Ya en 1990 se había implementado por parte del gobierno federal el *Programa de Becas al Desempeño Académico*, el cual tenía como fin estimular la permanencia, la dedicación y la calidad del personal académico de tiempo completo, en las categorías de "titular" y "asociado". Este programa buscó aminorar el drástico deterioro de las condiciones de vida del personal académico y resolver de alguna manera el trato desigual de que habían sido objeto los docentes frente a los investigadores y la severa restricción de los recursos canalizados a la educación superior; se estableció una beca mensual denominada *Beca al Desempeño Académico*, cuya vigencia sería anual, con posibilidad de ser renovada, como requisitos generales se fijaron:

- a. Tener nombramiento académico de carrera de tiempo completo con categoría de asociado o titular de educación superior.
- b. Tener antigüedad de tres años, por lo menos, como académico de carrera de tiempo completo en las categorías antes mencionadas.
- c. Satisfacer los requisitos que, a la vez, fijaría la respectiva institución educativa dentro de un proceso formal de evaluación del desempeño y la productividad.

El Gobierno Federal estableció como lineamientos fundamentales para implementar el programa, por un lado, el establecimiento formal de un sistema de evaluación reglamentado por la propia institución educativa, mismo que debería

ser aprobado por la CONAEVA, y por otro, el que la evaluación de los aspirantes incluyera la formación y la escolaridad, la producción académica, didáctica, técnica, artística, etc., la calidad del desempeño académico, así como el rendimiento que en forma cotidiana y sostenida haya tenido el académico, así como las características relevantes de su trayectoria dentro de la institución, considerando estos elementos en forma concurrente. La medida que se planteó para evaluar estos elementos fue de un 20% a la formación y escolaridad, 30% a la productividad, 20% a la calidad y exclusividad del desempeño y un 10% a la trayectoria dentro de la institución. La determinación del tipo de beca dependería del puntaje alcanzado por el académico respecto a los cuatro factores indicados con anterioridad.

Por otra parte, se recomendó que cada institución al reglamentar este programa, le diera un trato exclusivamente académico, debiendo diferenciarlo de la política salarial y de la negociación con organismos gremiales.

Cada institución debería fincar la evaluación en el juicio de las autoridades académicas con la participación de organismos colegiados afines, recomendando la participación externa de otros organismos colegiados.

Sería responsabilidad de cada institución recabar los elementos comprobatorios que demostrar el otorgamiento de cada beca, tendiendo además la obligación de demostrar dichos elementos a la Secretaría de Educación Pública, cuando esta lo requiriese. Las características de esos elementos habrían de quedar incluidos dentro del reglamento respectivo.

El Programa de Becas al Desempeño, contempló cuatro niveles:

Nivel I: equivalente a un salario mínimo general mensual.

Nivel II: equivalente a un salario y medio mínimo general mensual.

Nivel III: equivalente a dos salarios mínimos mensuales.

Nivel IV: equivalente a dos salarios y medio mínimos mensuales.

El salario mínimo general correspondería al establecido en el Distrito Federal, vigente en el mes de abril del año en que se otorgase o renueve.

El número de becas estuvo necesariamente restringido, en función de los recursos autorizados para este programa, por lo que cada institución adecuó su otorgamiento al 30% de los candidatos potenciales a la beca, calculados a un promedio de 1.5 salarios por académico.

En la Universidad Nacional Autónoma de México, la primer experiencia en torno a los estímulos tuvo su origen en el *Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico (PEPRAC)*, implementado en 1990, como parte del Programa de Liderazgo Académico y Apoyo a la Carrera de Profesor e Investigador Universitario, emprendido por el Rector José Sarukhán Kermes. Influyó en este Programa, el contexto sociopolítico y económico que había venido afectado a las instituciones de educación superior del país, del cual no podía excluirse a la UNAM, sobre todo, si se consideraba la reducción en términos reales del subsidio universitario y su repercusión en el detrimento del salario de los académicos, hechos que obligaron a las autoridades universitarias a la búsqueda de instancias que incentivaran el trabajo académico y remediara de alguna forma la pérdida del poder adquisitivo del salario, que permitiera a este grupo de profesionales a mantener las condiciones de vida a las que aspira, sobre todo si se considera su origen socioeconómico y de las condiciones de vida de sus homólogos en otros países (*Ibarrola. 1989:20*), evitando con ello un aumento generalizado y regular de los sueldos de los académicos.

4.2 Implementación de la Primera Convocatoria en 1990.

En mayo de 1990, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (*DGAPA*), dio a conocer a la comunidad académica la naturaleza y características del *PEPRAC*, el cual se dirigió al personal de tiempo completo en sus categorías de profesor, investigador o técnico académico, con antigüedad mayor a un año en la institución.

Los fines del programa fueron:

- Estimular la superación del personal académico.

- Fomentar la vinculación de la labor docente y de investigación.
- Elevar los niveles de productividad y de calidad del desempeño académico.
- Estimular la participación del personal académico en la formación de recursos humanos.
- Propiciar la permanencia del personal académico en la institución.

En esta primera convocatoria, se planteó como objetivo del programa el proporcionar un estímulo económico en función del desempeño y la productividad de los académicos de carrera de tiempo completo. El programa estaría sujeto a revisión y evaluación periódica; el otorgamiento de los estímulos tendría una vigencia anual, con opción a ser renovado; el ingreso al programa, así como la permanencia dependería de la evaluación anual; la evaluación para el ingreso o permanencia habría de realizarse exclusivamente sobre aspectos de carácter académico; la evaluación estaría a cargo del Consejo Técnico, Interno o Asesor de la dependencia de adscripción del solicitante, los cuales podrían formar comisiones que auxiliasen en este proceso.

El sistema de evaluación previsto dentro del *PEPRAC*, consideró los siguientes factores y elementos de ponderación:

- a. *Formación y Escolaridad*. En ellos se incluyeron todos aquellos aspectos relacionados con el nivel de estudios, la experiencia profesional y las actividades en torno a la superación académica, asignándole un 20% con relación al total por evaluar.
- b. *Aportación dentro de la institución a las labores docentes y de formación de recursos humanos*. Este factor comprendía todas aquellas acciones en las que en forma directa participa el personal en la formación de recursos humanos dentro de la UNAM, asignándole el 40% con relación al total por evaluar.
- c. *Productividad y calidad del desempeño académico*. En este apartado se

consideraron como criterios de productividad la elaboración de material didáctico, investigaciones desarrolladas, obras artísticas, etc.

Como resultado de la primera fase de implementación del programa, durante el primer año y con base al análisis de los criterios de evaluación y de los resultados que se presentaron, pudieron detectarse los principales problemas, entre los que pueden citarse:

La heterogeneidad de los criterios en áreas afines, y por lo tanto en las evaluaciones, a excepción de la Coordinación de la Investigación Científica; la adopción de criterios inadecuados o poco rigurosos; la utilización de puntajes acumulativos; la inexistencia de criterios específicos para los técnicos académicos; la modificación de los porcentajes establecidos en la convocatoria para cada uno de los rubros.

Estos problemas originaron que la primera evaluación no cumpliera con los objetivos de excelencia planteados en su origen.

4.3 Efectos subsiguientes de la implementación del PEPRAC.

Ante la situación antes descrita, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, propuso para el segundo año la aplicación de criterios de evaluación por subsistema, los cuales hubieron de ser presentados en reuniones “*ad hoc*” a los integrantes de los Consejos Técnicos, antes de darlos a conocer a la comunidad universitaria para su aplicación.

- La aplicación de criterios por subsistema ofrecía ventajas en comparación con el primer ejercicio, partiendo de considerar que sería una evaluación más homogénea y realizada más en función de las características de las figuras académicas adscritas a cada dependencia y subsistema;
- se adoptarían criterios y puntajes más rigurosos, se evitarían los puntajes acumulativos en una sola actividad, logrando con ello no transgredir los porcentajes establecidos;

- se contaría con criterios específicos para los técnicos académicos, la publicación de los criterios haría más transparente el proceso de evaluación entre la comunidad académica;
- la escala de calificación sería igual para todos los subsistemas sobre la base de 100 puntos;
- la aplicación y administración del programa serían más eficaces y expeditas, y por último,
- sería más viable lograr la adopción de criterios de excelencia para los años subsiguientes.

Como resultado de esta segunda fase, se encontró que el subsistema de bachillerato dio un mayor peso a la aportación dentro de la institución a las labores docentes, en comparación con la productividad y calidad del desempeño académico, siendo así que aparecieron como criterios la elaboración de bancos de reactivos, bancos de información, guías de exámenes extraordinarios, folletos y trípticos, producción escénica y adaptaciones literarias, en tanto que, en el aspecto relacionado con la formación de recursos humanos, se incluyeron la organización y dirección de eventos estudiantiles, jurados en concursos estudiantiles, dirección y coordinación de grupos artísticos, científicos o deportivos, por citar los más frecuentes.

Los problemas más significativos relacionados con los criterios aplicados por las distintas escuelas y facultades, así como los resultados obtenidos, permitieron detectar que hubo porcentajes excesivos en el caso de la docencia frente a grupo, inexistencia de topes o puntajes máximos en el rubro de "productividad y calidad del desempeño académico", amén de los porcentajes mínimos para ingresar a los distintos niveles, los que fueron demasiado bajos, habiéndose incluido actividades obligatorias previstas en la legislación universitaria. En cuanto a la "productividad", se aumentaron los porcentajes por actividad desarrollada, fundamentalmente por no ser estas las indicativas del trabajo realizado por el personal académico de este subsistema.

En el subsistema de Humanidades, se observó una tendencia a no especificar los criterios de evaluación y no otorgar puntajes específicos, bajo el argumento de que dentro del área es más importante ponderar la calidad y no la cantidad realizada dentro de la actividad académica. Uno de los mayores problemas observados en este subsistema lo fue el de la modificación de los porcentajes asignados por rubros en la convocatoria general emitida por la DGAPA. Destaca, en esta ocasión el hecho de haberle concedido un mayor porcentaje a las actividades de docencia, disminuyendo puntajes a las actividades que correspondería al rubro de "productividad", no así en las actividades relacionadas con la divulgación, en las que se observó un porcentaje importante, quizá por ser de mayor recurrencia dentro del subsistema.

Puede decirse, que en lo general, las dependencias de este subsistema encontraron serios problemas para conformar una lista de criterios rigurosos y de puntajes adecuados, sobre todo en lo que representaban las actividades de los técnicos académicos.

En el subsistema de la Investigación Científica, a diferencia de los demás subsistemas universitarios, se presentó un solo modelo de evaluación, lo que permitió que ésta fuera más homogénea, sin embargo, se observó que se otorgó más del 60% de la calificación total al rubro referido a "productividad y calidad del desempeño académico", destacando el peso concedido a las publicaciones. Este subsistema dejó de lado la evaluación de actividades referidas a superación académica, premios, distinciones o el dominio de algún idioma, hecho que podría explicarse quizá en función del perfil requerido para ingresar en el área, es decir, es una condición inherente a cualquier investigador que accede como personal académico de algún instituto o centro de la Coordinación de la Investigación Científica.

En la convocatoria emitida por las autoridades universitarias el 10 de octubre de 1994⁴, se hicieron públicos los lineamientos y requisitos para la evaluación de los profesores e investigadores de la UNAM que desean renovar o ingresar al programa, en ellos se previó que se reconocería a aquellos académicos que se hubieran destacado por su alta calidad en su labor conjunta de docencia e investigación. Los criterios de evaluación serían aplicables también tanto a quienes se habían orientado a la docencia como a quienes se habían orientado primordialmente a la investigación; se debería a la vez permitir una justa valoración de las labores de difusión y extensión, y de la participación en programas institucionales.

En términos generales, tanto para la docencia como para la investigación, para todos los niveles del *PRIDE*, la participación mínima esperada para las categorías fue la siguiente:

- de colaboración en el caso de profesores e investigadores asociados;
- de responsable de proyecto cuando se tratase de profesores e investigadores titulares A ;
- de coordinación de grupos de trabajo en los titulares B y C.

Las características señaladas en la Convocatoria respectiva fueron:

"Formación académica, escolaridad y reconocimiento académico."

La formación académica y la escolaridad serán fundamentales en la evaluación de los profesores e investigadores asociados.

Se estimulará la consecución de posgrados, en particular de doctorados, congruentes con el programa de desarrollo de la entidad académica de adscripción del profesor e investigador.

Se evaluará la trascendencia de la trayectoria académica de los profesores e investigadores titulares, mediante el reconocimiento de su obra, en el medio

⁴ Gaceta UNAM, 10 de octubre de 1994.

especializado y entre sus pares. Así, se tomará en cuenta reconocimientos tales como premios y distinciones de alto valor, invitaciones a dictar conferencias magistrales o a participar en mesas especiales en congresos y simposia, invitaciones a participar en comités editoriales de publicaciones de reconocimiento nacional e internacional, comités de evaluación y arbitraje, entre otras.

Docencia.

Se reconocerá la labor destacada en la docencia y la formación de recursos humanos, tanto a través de la impartición de cursos, como por medio de asesorías y tutorías, dirección de tesis. Así como la participación en actividades y proyectos que redunden en el mejoramiento de la enseñanza. Se promoverá la evaluación de la actividad docente, y se tomará en cuenta, en su caso, la opinión de alumnos. Se estimulará a los profesores e investigadores que indistintamente ejerzan la docencia en los niveles de licenciatura y posgrado y a quienes colaboren en el fortalecimiento de las tareas de docencia y de divulgación en el bachillerato de la UNAM.

Se reconocerá la dedicación a la formación directa de recursos humanos, mediante la dirección de tesis, tutorías, o proyectos de investigación en donde participen estudiantes de licenciatura, de posgrado, y posdoctorales, así como profesores o investigadores asociados.

Se reconocerá la productividad enfocada a la docencia, relacionada con la elaboración de materiales didácticos, libros de texto de apoyo a la enseñanza, antologías comentadas, programas innovadores de cómputo, entre otros, cuando la calidad y pertinencia de los mismos hayan sido sometidas a una evaluación preferentemente colegiada.

Investigación.

Deberá reconocerse la productividad en la investigación, tanto en profesores como en investigadores, mediante la evaluación del desarrollo y de los resultados de los proyectos de investigación específicos, previamente aprobados por la autoridad académica correspondiente. Se reconocerá la labor de investigación científica o social, humanística, artística, o de desarrollo tecnológico, cuando sus resultados hayan sido publicados en medios de reconocido prestigio o hayan sido plasmados en obras artísticas o tecnológicas, o de infraestructura para la investigación o la docencia.

Desarrollo de infraestructura académica.

Se valorará la participación de los académicos en el desarrollo de infraestructura académica, entendida como el diseño, desarrollo, puesta en marcha y operación de bibliotecas, laboratorios, talleres, plantas clínicas, granjas, museos y similares, dentro de los planes institucionales de la UNAM, o en otras instituciones, por comisión académica de la UNAM en el marco de convenios o programas de colaboración.

Difusión y Extensión y colaboración en programas institucionales.

Se reconocerán las labores de difusión y extensión de alta calidad, así como la participación valiosa en programas institucionales, siempre y cuando se hayan realizado de manera adicional a los fundamentales de docencia e investigación. Sin embargo, cuando la dependencia o cuando alguna de sus áreas, se dedique a dichas labores o cuando, en casos excepcionales y con plena justificación, el Consejo Técnico haya autorizado de manera expresa que las labores de difusión y extensión sean las tareas fundamentales de algún académico, la calidad y trascendencia del trabajo desarrollado constituirán los elementos principales para evaluar la productividad académica.

Será valorado y reconocido el desempeño destacado de los académicos en los órganos colegiados de la institución, o en cargos de coordinación o dirección académica dentro de la UNAM.⁵

A la fecha se ha implementado el programa durante siete años, y son muchas y muy variadas las opiniones en torno a los beneficios o efectos negativos que han producido este tipo de programas en la comunidad académica (*Galán.1991, Glazman.1991, Díaz Barriga.1993, 1995*). Para aquellos académicos que se han visto beneficiados estos programas les consideran que han constituido realmente un estímulo al trabajo que realizan, amén de considerarlos como una forma de retribuirles adecuadamente por el trabajo que desempeñan, otros a pesar de participar en el programa consideran que ha representado una forma de controlar y

⁵ Gaceta UNAM, 10 de octubre de la p. 12-13

contar la academia, generando simulación y ruptura de procesos en la organización del trabajo académico, promoviendo el individualismo y la competencia. Otros más consideran que se ha dado una transmutación del poder académico hacia nuevos actores en la organización del trabajo. Para quienes no han logrado ingresar o bien no han sido renovados sus estímulos, estos son percibidos como una actitud prepotente de las autoridades para segmentar el trabajo y generar un ambiente académico de rivalidad.

Todo ello nos lleva a investigar objetivamente el impacto de la política de estímulos hacia los académicos, a través del conocimiento de los cambios que se han dado en la organización del trabajo académico en la Escuela Nacional de Trabajo Social.

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES EN LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULOS: PRIDE Y PEPRAC

AÑO	Participantes	Disposiciones Generales	Proceso de Evaluación	Tabuladores
1990	Profesores e Investigadores de Tiempo Completo. Técnicos Académicos. Antigüedad mayor a 1 año.	Vigencia Anual, con opción a ser renovado.	La evaluación sería exclusivamente sobre aspectos de carácter académico. Estará a cargo del Consejo Técnico, Interno o Asesor, los que podrían formar comisiones que les auxilien. El sistema de valuación considero como factores: a. La formación y la escolaridad. b. Aportación dentro de la institución a las labores docentes y de formación de recursos humanos. c. Productividad y calidad del desempeño académico.	
1992		La vigencia del programa sería de 2 años. Se incorpora el recurso de inconformidad. Se solicita en una cuartilla un resumen de sus actividades más relevantes. Se excluye al personal emérito el cual es integrado a otro programa de reconocimiento por mérito.	La evaluación sería de los últimos tres años. Cada Subsistema determinaría los criterios dentro de cada uno de los rubros a ponderar.	Establecimiento de siete niveles que fueron de 1 a 7 salarios mínimos mensuales.
1993	Profesores e Investigadores de Carrera de Tiempo Completo y Técnicos Académicos.	La vigencia del programa sería de 2 años para los académicos con niveles A, B o C. Para el nivel D sería cada 4 años. Se incorpora el recurso de apelación.	Se crean órganos evaluadores "expresos" para el PEPRAC. "Los criterios fueron los mismos que en la convocatoria anterior, salvo el haber agregado que el académico entregase junto con su solicitud un resumen en una cuartilla de los aspectos más relevantes de su actividad durante el periodo a evaluar. Los porcentajes de ponderación en los diversos rubros fueron distintos por subsistema.	Se establecen 4 niveles: Nivel A 1.5 salarios mínimos Nivel B 2 salarios mínimos Nivel C 2.5 salarios mínimos Nivel D 7 salarios mínimos

1996	Profesores, Investigadores y Técnicos Académicos con un año de antigüedad.	<p>Vigencia 3 a 5 años dependiendo del nivel del PRIDE obtenido.</p> <p>Deberán presentar un documento que resuma en un máximo de una cuartilla las actividades realizadas durante el período a evaluar.</p> <p>Deberán anexarse copias de los informes de actividades de los tres o cinco años y copia de los documentos probatorios.</p>	<p>Las comisiones se integrarán por cinco profesores o investigadores titulares de tiempo completo con reconocimiento en su disciplina, que garanticen una adecuada evaluación del desempeño de la persona académico, y que hayan sido evaluados en el período anterior en uno de los dos niveles más altos.</p> <p>Se crean comisiones especiales en los Consejos Académicos de Área para evaluar a Directores, Consejeros Técnicos y candidatos al nivel D.</p>	<p>El importe de la prima al desempeño será el equivalente a un porcentaje del salario tabular vigente del académico, con repercusión sobre la prima de antigüedad académica.</p> <p>Nivel A 45% Nivel B 65% Nivel C 85% Nivel D 105%</p>
------	--	--	---	--

ANEXO 1.

Definición de conceptos vinculados con los Programas de Estímulos.

Calidad. (Del latín *qualitas*) F. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie. //2 En sentido absoluto, buena calidad, superioridad o excelencia.//4 Condición o requisito que se pone en un contrato. (*Real Academia Española. 1990:242*).

Calidad. Atributo tanto de los elementos que constituyen un sistema y de su organización como de las acciones que se realizan el producir un bien o al proporcionar un servicio y de los productos obtenidos mediante dichas acciones y que se logra cuando se han alcanzado estándares previstos para el logro de sus objetivos. (*Modelo Moderno de Atención a la Salud. 1994:57*)

Calidad Total. Atributo de un sistema que es resultante de que todos sus elementos tengan las características y organización que deben tener, funcione conforme a lo establecido y den lugar a los productos esperados. Todo conforme a los estándares previstos para el logro de sus objetivos. (*Idem.*)

Desempeño. //3 Cumplir con las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio. (*Real Academia Española. 1990:471*).

Estimulo. (Del latín *stimulus*). //2 Fig. Incitamiento para obrar o funcionar. (*Idem. 606*)

Estimular. (Del latín *stimulare*).//Fig. Incitar, excitar con viveza a la

ejecución de una cosa, o avivar una actividad, operación o función. [*Idem.* :606]

Evaluación. Ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que permite apreciar el sentido y orientación, así como la eficiencia y eficacia de los procesos y resultados institucionales. (Casillas, 1992:36)

Producto. Comprende todos los bienes y servicios resultantes de la actividad económica de un individuo, empresa, industria o nación. De acuerdo con la práctica estadística, se miden en los puntos de aparición del proceso productivo. Frecuentemente surgen problemas de definición; así en los servicios personales, en donde la unidad de producto no es aparente, la medida apropiada viene determinada generalmente por la consideración de que el productor se encuentra sujeto a un contrato. (*Napolioni.1985: 449*)

Producir. (Del latín *producere*). //Der. Exhibir, presentar, manifestar uno a la vista y examen de aquellas razones o motivos o las pruebas que pueden apoyar su justicia o el derecho que tienen para su pretensión. (*Real Academia Española. 1990:1044*)

Productividad. Producto de una unidad de un factor de producción en un período determinado. Por ejemplo, la productividad del trabajo se mide usualmente como la producción anual por hombre u otro período de calendario, o la producción hombre hora. En sentido estricto el término está mejor relacionado para un solo factor; cuando se analiza un grupo de factores, como en una empresa, es más corriente emplear el término eficiencia. (*Napolioni.1985:448*)

Productividad. Relación entre los bienes y servicios producidos y los recursos utilizados. (*Modelo Moderno de Atención a la Salud. 1994:55*).

Productividad. Relación entre insumos y productos, en tanto que la eficiencia representa el costo por unidad de producto. (*Scott.1988:418*).

Productividad. Relación entre insumos y productos, en tanto que la eficiencia representa el costo por unidad de producto. La diferencia radica, en la unidad de medida utilizada para representar el concepto. Para la eficiencia la unidad de medida es, explícitamente, los costos; para la productividad son los

insumos como tales. Ciertamente, los insumos podrían también ser costeados, en cuyo caso la medida de productividad se convertiría en medida de eficiencia. Ambos conceptos se utilizan con frecuencia indistintamente, debido a que en los dos existe una relación entre costos y productos, en un caso explícito y en otro implícito. (*Scott R.W. Organizational performance: Managing for efficiency and effectiveness En: Shortell S.M, et al Health care management: A text in organization theory and behavior. 1988:418-457*).

Productividad. Dentro de la microeconomía de la investigación científica, puede ser definida como aquel resultado esperado y estimado por el marco de referencia en el que opera el hombre de ciencia de acuerdo con el *ethos* y las inversiones que en este marco perceptual y/o efectivamente se dan. Este resultado está condicionado por A y expresado por B, C y D. El término "inversiones" es entendido aquí en un sentido lato, y no solamente como una categoría financiera. Es importante y necesario distinguir, entre los aspectos objetivos y subjetivos en la estimación de la productividad, ya que estos aspectos con cierta frecuencia se combinan, dificultando ciertamente la posibilidad de medición. (*Hodara. 1970:11*)

Existe, por tanto, una aparente relación recíproca entre calidad y productividad-eficiencia. La eficiencia influye en la calidad y esta a su vez, en la eficiencia. Sin embargo el punto medular de la discusión podría ser no las relaciones existentes entre los conceptos, sino el énfasis en las estrategias que deben adoptarse para mejorar una y otra. Encontramos que en apariencia y durante mucho tiempo, el énfasis se puso casi de manera exclusiva en la productividad, como si al mejorar esta se incrementara, en consecuencia, el nivel de calidad. El resultado obviamente no fue el esperado pues, si bien se mejoró la productividad, en muchos casos se pudo constatar el deterioro en la calidad. Cuando la prioridad es garantizar la calidad y se analizan y mejoran procesos y procedimientos, ello puede conducir a un incremento racional de la productividad y eficiencia del sistema. Además, existe otra relación interesante entre la calidad

y los costos, que se manifiestan no por el impacto de una pobre calidad en los costos, sino a la inversa; es decir, por el impacto de los costos sobre la calidad. En efecto existe una clara evidencia de que un incremento en los costos, con el propósito de incrementar así la calidad, proporcionando mayores recursos, **no necesariamente produce el efecto deseado.** (*Ruelas, Barajas Enrique. Calidad, Productividad y Costos. Revista de Salud Pública en México Vol. 35, No. 3.1993:298*). La diferencia para Scott radica, pues, en la unidad de medida utilizada para representar el concepto. Para la eficiencia las unidades de medida son, explícitamente, los costos; para la productividad los insumos como tales. Ciertamente, los insumos podrían también ser costeados, en cuyo caso la medida de productividad se convertiría en medida de eficiencia. Ambos conceptos se utilizan con frecuencia indistintamente, debido a que en los dos existe una relación entre costos y productos, en un caso de manera explícita y en el otro implícitamente.

Por otra parte, existe también la tendencia a confundir los conceptos anteriores con la efectividad. Para el mismo autor, la efectividad se define como el logro exitoso de objetivos establecidos. Así es posible conseguir la efectividad con una baja o alta productividad o eficiencia. **Igualmente, se puede ser altamente eficiente o productivo sin haber sido efectivo.** Es importante destacar este último concepto, en tanto que una de las expresiones de la efectividad es la calidad. De esta manera la calidad se relaciona no solo con los costos y la productividad o eficiencia, sino que forma parte del concepto de efectividad, diferente de los otros dos.

Con relación al concepto de calidad, puede observarse que este tiene múltiples dimensiones y diferentes significados, dependiendo del marco teórico del que se parte. Por ejemplo, cuando se sostiene que preocuparse por la calidad de la educación es muy diferente cuando se hace desde una perspectiva humanitaria que cuando se parte de una visión económica o sociológica. En educación, calidad frecuentemente implica una búsqueda de constante

mejoramiento, competencia técnica, excelencia en la acción, o por obtener un mayor desarrollo personal y se relaciona con el cumplimiento de los propósitos educativos.

Calidad y excelencia son dos términos esencialmente interrelacionados; ambos conllevan una dimensión de estilo, y no solamente en cuanto a logros sobresalientes, sino que implica altos estándares y una decisión de no contentarse sino con aquello más valioso que se puede lograr. Sin embargo, en esencia existe diferencia entre los términos. Excelencia es más usado con lo que hacen las personas, mientras que calidad es una característica que se aplica más a los procesos grupales. Ambos conceptos están asociados con cierto nivel de mérito o valor. Tener mérito representa una característica objetiva, independiente de cualquier requisito o del uso que se le dé. Es decir, la idea de que algo es valioso, supone una apreciación o concepción axiológica.

Excelencia tiene una connotación de lograr estándares absolutamente superiores, no necesariamente relacionados con un determinado tiempo o contexto. El concepto calidad incluye elementos tanto de mérito como de valor, esto significa que un alto nivel de logro es obtenido, pero no necesariamente tiene que ser el máximo nivel, lo cual quiere decir que si se considera valioso para quienes toman parte de la experiencia, por lo tanto, la calidad en educación está relacionada con el sistema de valores de los principales actores de los procesos educativos: estudiantes, maestros y la sociedad como tal (Alvarez.1991:27)

Comparando la calidad con los otros términos que se usan frecuentemente como sinónimos, tenemos a la eficiencia, eficacia y la relevancia, un programa puede ser eficaz y relevante si responde a las necesidades sociales y/o institucionales para las que fue creado y si cumple con un mínimo de condiciones académicas para las que fue establecido. Eficiencia es un concepto que tiene un tono económico, implica que el programa cumple sus propósitos con un bajo costo. En cambio, calidad sugiere que sus objetivos y metas se logren en forma

completa y uno deberá enfocarse más hacia los procesos. La mayoría de los investigadores está de acuerdo en que calidad es un concepto multidimensional que alude a una noción operativa. Calidad está también intrínsecamente ligada a problemas tales como equidad.

Así podemos señalar que se han introducido al interior de la Universidad conceptos, que por un lado darían cuenta de que ésta ahora debe ser entendida como una empresa o pero aún como una fábrica, que debe producir bajo ciertos estándares, conforme patrones externos a ella y que determinan cuando un producto es de calidad, y si esta calidad deberá ser "premiada" a la luz de programas de incentivos, cuyos efectos, como veremos más adelante en lugar de servir de reconocimiento, se convierten en un "mal necesario" del que depende esencialmente tanto la vida académica, como familiar del académico; y por otro tiene efectos directos en el financiamiento por parte del Estado hacia las IES públicas del país.

CAPITULO V.

LA EVALUACION DEL PERSONAL DOCENTE A PARTIR DEL PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL RENDIMIENTO Y LA PRODUCTIVIDAD EN LA ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL.

5.1 *Perspectiva metodológica del trabajo empírico.*

Para abordar nuestro objeto de estudio, hemos seleccionado la opción que nos ofrece la investigación cualitativa, ya que nos ha permitido incorporar lo que los profesores de carrera de la ENTS dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones, etc., tal y como fueron expresadas por ellos mismos, asimismo permitió enriquecer la visión del problema al adentrarse en la realidad e interpretación de los comportamientos humanos observados en nuestro escenario natural.

Como método seleccionamos la entrevista a profundidad, ya que se consideró como la más apropiada para obtener la información necesaria, toda vez que:

a. Permitted señalar los puntos de vista de los académicos y el significado interno que ellos comparten, partiendo de la pregunta central:

¿Qué piensan los profesores de carrera del programa de estímulos al rendimiento y la productividad?

b. Contestar preguntas que tienen que ver con sus relaciones laborales, gremiales, disciplinarias y personales en torno al impacto de la política de estímulos en el trabajo académico.

c. Contestar preguntas en torno a procesos internos de diferenciación, socialización y desarrollo de la actividad académica (docencia, investigación y divulgación).

5.2 El análisis de la información.

El método de análisis siguió la inducción analítica por medio de las categorías que identifican a los diversos sujetos y ámbitos de desarrollo del trabajo académico, procurando precisar éstas en función de las características singulares que se obtuvieron de las entrevistas e informaciones recogidas.

5.2.1 Las categorías de análisis.

I. Area Disciplinaria.

II. Figura Académica.

Investigador
Profesor

III. Categoría Académica Laboral.

Asociado
Titular

IV. Nivel Académico Laboral.

A.T.C.
B.T.C.
C.T.C.

V. Nivel Máximo de Estudios.

Especialidad
Maestría
Doctorado
Posdoctorado

VI. Grado Académico.

Maestría
Doctorado

VII. Nivel en el PRIDE (en última evaluación):

- A 45%
- B 65%
- C 85%
- D 105%

VIII. Efectos del Programa en Actividades Docentes.

Inicio de la Actividad Docente
Reinició de la Actividad Docente
No modificó su Actividad Docente
No tiene actividad frente a grupo

Nivel de Estudios en el que se imparte la Docencia:

Bachillerato
Licenciatura
Posgrado
No modificó el nivel de docencia
No imparte clases

Semestre en el que se imparte la Docencia:

Primeros cuatro semestres
Últimos semestres
No modificó el semestre
No imparte clases

IX. Efectos del Programa sobre la Investigación.

Número de Proyectos en el período a evaluar:
Mayor número
Menor número
Igual número

Duración del Proyecto:
mediano plazo
largo plazo
No modificó la temporalidad de sus proyectos.

Características del proyecto por número de participantes:
individuales
colectivos

Tipo de productos:
Publicaciones:
Libros
Capítulos
Artículos

Traducciones:
Libros
Artículos

Conferencias

X. Efectos del Programa en el académico.

Negativos.

Fomento de la actividad individual.

Descontento con la retribución por su trabajo.

Falta de equidad (al comparar su trabajo y retribución con otra persona que se considera comparable).

Detrimiento de aspectos que no entrañan retribución.

Temor a fracasar por la posibilidad de que no se rinda lo necesario a pesar del esfuerzo por lograrlo.

Declaración de volúmenes y en momentos más convenientes para ello (trucos).

Conceptualización negativa del trabajo y centrada en el estímulo.

Inhibición de las decisiones de tomar riesgos

Sacrificar la creatividad en aras de trabajos más sencillos.

Minimizar los retos.

Poco interés en la innovación.

Menor susceptibilidad de enfocar el trabajo con un compromiso de excelencia.

Opinión negativa de su empleo al considerar que solo se estimula a los de mayor rendimiento.

Mayor control y manipulación de sus superiores.

El pago mayor no genera un mayor rendimiento.

Sentimiento de castigo.

Obediencia temporal.

Revaloración de los títulos en términos económicos

Asignación de estímulos a los académicos con mayor edad.

Efectos negativos en la salud del académico.

Discriminación en tareas de investigación, docencia y divulgación del conocimiento.

Competencia.

Tiempo dedicado a registrar y llenar formularios.

Positivos.

Cooperación con compañeros de grupo.

Buena disposición para aceptar cambios en el trabajo o tareas asignadas.

Eficaz ejecución de las tareas no relacionadas directamente con el estímulo (producción).

Satisfacción personal; mejora de su autoestima

Prestigio e interés intrínseco en el trabajo.

Respeto de los colegas.
Admiración de los estudiantes.
Reconocimiento de los superiores.
Mejora real de su ingreso económico.
Mayor calidad, eficiencia y efectividad en el trabajo.
Obtención del posgrados en los niveles de doctorado y maestría.
Competencia para permanecer entre los mejores académicos
Establecimiento de un sistema de reconocimientos recíproco entre pares.

XI. Efectos del Programa sobre la organización del trabajo académico.

Diferenciación horizontal del trabajo
Diferenciación vertical del trabajo (jerarquías académicas).
En las unidades operativas (área, departamento, carrera)
Mayor consenso académico
Niveles administrativos jerárquicos.
Establecimiento de creencias que guían la vida académica
Cambio en los patrones de trabajo (docente y de investigación)
Prestigios diferenciales (sistema de competencia).
Desarrollo de autoridad personalista (dominio personalista).
Desarrollo de autoridad colegiada (control colectivo de grupo de pares).
Desarrollo de autoridad gremial (colegiación profesional).
Monopolios locales sobre el conocimiento especializado.
Establecimiento de trincheras académicas.
Centralismo de la disciplina.

XII. Efectos del Programa en la Institución.

Positivos:

Introducción de una cultura de evaluación en la comunidad académica.
Establecimiento de comités de evaluación.
Mayor control del proceso de dictaminación.
Valoración de los productos de trabajo.
Mayor calidad en los productos de trabajo.
Diferenciación de los ingresos de los académicos.
Promoción de la carrera académica entre la comunidad universitaria.
Incentivó la promoción del personal académico.
Colectivización del trabajo

Vinculación de proyectos con necesidades institucionales.

Fortalecimiento de la Academia.

En la gestión: planeación y evaluación

Deshomologación salarial.

Negativos:

Sesgos en los procesos de asignación de estímulos por área disciplinar.

Conflicto entre la oferta y la demanda de estímulos.

Contención salarial.

Variaciones en el rendimiento académico

Afectación de los procesos de trabajo de cada figura académica dando mayor énfasis a la investigación sobre actividades de docencia y difusión.

Alta repetición en las publicaciones.

Falta de calidad en las publicaciones.

Desmoronamiento en la investigación por los tiempos de desarrollo de los proyectos.

XIII. Concepción del Programa y el proceso de Evaluación.

Positivos:

Es una forma de incentivar el trabajo.

Un proceso académico con criterios objetivos

Discusión colegiada de los elementos a evaluar

Ha permitido dedicarse exclusivamente a su trabajo en la UNAM

Una forma de reconocer el trabajo de calidad

Negativos:

Acto de poder de comités de evaluación

Evaluación del trabajo académico por cantidad y no calidad

Genera un ambiente de trabajo que impide un avance en tareas sustantivas.

Se dejan de realizar actividades sustantivas por actividades adjetivas

Preocupa más la cantidad que la calidad de la actividad académica

Genera una carrera de "puntos" en el trabajo a realizar.

El periodo de evaluación somete al académico a un *stress* que afecta su salud física y mental, su productividad y sus relaciones interpersonales en el trabajo y la familia.

5.3 *El Universo y la Muestra.*

Del total de académicos de tiempo completo (21) adscritos a la Escuela Nacional de Trabajo Social se entrevistó a los ocho profesores asociados y titulares que participan dentro del Programa de Primas al Desempeño (*PRIDE*) en niveles A, B, o C.

5.4 *El instrumento.*

Para el trabajo empírico se diseñó una cédula de entrevista, misma que se manejó con flexibilidad de acuerdo a las características del propio entrevistado, la calidad de sus respuestas, el contexto en el que se llevó a cabo, así como su actitud hacia la propia entrevista y hacia el programa de estímulos.

5.5 MATRIZ PARA EL ANALISIS DE LA EVALUACION DE LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA.

ACTIVIDADES DE DOCENCIA		ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN		ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN		ACT. DE PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL		
DOCENCIA	FORMACION DE RECURSOS HUMANOS	MATERIAL DIDACTICO	PROYECTO S/YO PROTOCOLO	PUBLICACIONES	TIPO DE ACTIVIDAD	AMBITO DE DIFUSION	CUERPOS COLEGIADOS	COMITES DE EVALUACION
Nivel : bach. lic. Posgrado	Direccion Tesis Revision y Jurado Examen prof.	Antologías Ensayos Paquetes Didácticos Manuales de prácticas Material audiovisual Software educativo Traduccion material especializad	Individuales Colectivos	libros capitulos articulos traduc. libros traduc. artic. reg. patentes	Congreso Convencion Seminario Foro Coloquio Simposium Mesa redonda Taller otra (s)	local (unam) nacional internacional extranjero	Consejo Universitario Consejo Academico Consejo Técnico	Comision Dictaminadora. Jurado calificador PRIDE PAPIIT PAPIIME DUNJA UNIVERSIDAD NACIONAL otro (s)
Núm. de horas: 3 horas 6 horas 9 horas	tutor alumnos becarios: nacional extranj.		Financiados unam: PAPIIT PADEPA otro (s)	arbitradas no arbitradas				
Otros: seminarios Alumnos egresados titulacion	tutor en otros prog. Universit.		Financiados por otra institucion: CONACYT Org. Nac. Org. Inter. otro (s)	cobertura: public. nac. public. internac. public. Extranjero				

5.6 El contexto institucional.¹

Podemos identificar la creación de la Escuela Nacional de Trabajo Social en un momento trascendental para las Ciencias Sociales Latinoamericanas, ya que durante la crisis que estas vivieron como consecuencia del cuestionamiento que a su interior se generó en torno a su función y objetivos sociales, ésta no dejó de impactar al Trabajo Social y particularmente a las instituciones educativas responsables de la formación de los trabajadores sociales; siendo así que bajo la rectoría del Ing. Javier Barros Sierra, se dio la posibilidad para dar cabida al proyecto de reestructuración y cambio en el nivel de formación de los trabajadores sociales, ya que durante su gestión no se escatimaron los esfuerzos por elevar el nivel académico de profesores y alumnos; así, en distintas escuelas y facultades se hicieron reformas a los planes de estudio y a los contenidos de los programas de un sinnúmero de materias.²

En 1968, se dio curso al proyecto de creación de la Licenciatura en Trabajo Social, gracias al esfuerzo de los profesores y alumnos, así como de destacados profesionistas tanto del propio Trabajo Social como de quienes se encontraban íntimamente ligados a la disciplina, conscientes todos ellos, de la responsabilidad que conllevaría esta decisión.

Entre los diversos elementos considerados dentro de la justificación presentada por las autoridades universitarias al Consejo Universitario, puede señalarse el planteamiento hecho por el Director de la Facultad de Derecho:

"...La actualización del estudio del Trabajo Social es una necesidad impostergable. Se requiere de la superación de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza, adecuándolos a la solución de las necesidades graves que sufre México y a la actual dinámica social. El papel del trabajador social es trascendental en un país en proceso de desarrollo como el nuestro.

¹ Aida Valero Chávez, *El Trabajo Social en México. Desarrollo y Perspectivas*. Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM. 1994. p. 105-115

² Jesús Silva Hersog, *Historia de la Universidad de México y sus Problemas*. Editorial Siglo XXI. México. p.154

El estudio de la carrera no debe quedar al margen de la Reforma Universitaria. Se ha considerado las experiencias relativas a las reformas implantadas en todas escuelas y facultades; las recomendaciones que sobre la preparación técnica, cultural y humanística debe darse al trabajador social, sustentadas en los últimos congresos nacionales e internacionales de Trabajo Social, y se han realizado estudios comparados de los planes y programas de materias, métodos de enseñanza, etc., de numerosas escuelas de Trabajo Social.

En el Congreso Panamericano de Trabajo Social realizado en Caracas, el pasado mes de julio, se hizo un análisis de la enseñanza del Trabajo Social, que concluyó en lo siguiente: hoy en día en los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, y algunos otros países con sistemas similares, la educación para el servicio social ha llegado a nivel de posgrado universitario. En América Latina está todavía a un nivel de licenciatura o su equivalente. No quiere decir esto, sin embargo, que la formación latinoamericana sea básicamente inferior. La diferencia es más bien de duración y nivel, consecuencia de las variaciones entre los sistemas educativos.

La reforma al plan de estudios de Trabajo Social, tiene como finalidad proporcionar una sólida base de conocimiento al profesionalista, para que pueda intervenir en la promoción del bienestar del individuo, de los grupos humanos y en la organización y desarrollo de la comunidad.

La Universidad imparte la carrera de Trabajo Social en dos niveles:

- *Carrera de Trabajo Social.*
- *Carrera de Licenciado en Trabajo Social.*

El Plan de Licenciatura en Trabajo Social, presupone dentro de sus objetivos fundamentales una plena integración académica entre las ciencias, las humanidades, las técnicas y la investigación, y resulta obvio que para el cumplimiento de tales objetivos dentro de una Universidad Moderna y funcional se requiere del bachillerato. Por otra parte, los programas contenidos en la licenciatura permitirán a los futuros licenciados en Trabajo Social dedicarse a sentar bases teóricas y los principios básicos del Trabajo Social mexicano, ya que no existen y hasta la fecha se ha enseñado y realizado Trabajo Social, en gran parte sobre modelos y teorías extranjeras. Además, implican un desarrollo más científico, técnico, humanista que posibilita al estudiante a convertirse en investigador y actuar en el campo de la docencia.

A partir del 7o. semestre las materias optativas afines a la carrera,

conducirán a una especialidad en alguno de los campos de aplicación del Trabajo Social, las que podrán cursarse en diferentes facultades y escuelas de la UNAM.”

Se trata de formar profesionistas sólidamente preparados para el ejercicio del Trabajo Social de Casos y de Grupos, y de colaboradores eficaces en la Organización de la Comunidad.

La formación debe ser esencial y firme; la diferencia entre los dos niveles radica en la profundización teórica y práctica que se realiza en la licenciatura de los métodos de Trabajo Social en la Organización de la Comunidad, de la Supervisión del Trabajo Social y de los campos de especialidad de la profesión.

Se ha reconocido internacionalmente la conveniencia de los dos niveles con la profesión de Trabajo Social, con atención especial al campo práctico de actividades que requieren de especialistas en el Trabajo Social de Casos, de Grupos, de investigadores de campo en Trabajo Social, que deberán ser formados por profesionistas de Trabajo Social con un nivel académico más alto, quienes además deberán de planear y dirigir los programas de servicio social. En México, uno de los grande problemas del Trabajo Social, es que generalmente es dirigido en sus actividades específicas por profesionistas de otras áreas, que desafortunadamente no están siempre orientados sobre lo que es el Trabajo Social.”³

Después de un depurado análisis de la propuesta, llevado a cabo por la Comisión de Trabajo Académico, el Plan de Estudios fue aprobado el 28 de marzo de 1969 por el pleno del H. Consejo Universitario, lo que permitió el inicio de la primera generación que cursaría la Licenciatura en Trabajo Social, este hecho trajo consigo la necesidad de incorporar a un número mayor de docentes, muchos de los cuales solo contaban con un nivel de formación de técnicos en Trabajo Social.

El día 4 de octubre de 1973 el propio H. Consejo Universitario aprobó la creación de la Escuela Nacional de Trabajo Social, independizándola de la Facultad de Derecho, de la que había dependido durante 33 años, asignándole una autonomía en su administración así como dotándola de un edificio propio,

³ Archivo Histórico de la ENTS.

designado la H. Junta de Gobierno el día 18 de enero de 1974, a solo dos meses de la creación de la ENTS, al Dr. Manuel Sánchez Rosado como el primer Director, lo que permitió gracias a un trabajo sistemático ir perfilando una mayor identidad profesional del licenciado en Trabajo Social, tanto en el ámbito universitario como institucional. Correspondió a esta administración el ir incorporando paulatinamente a personal de carrera, dentro de los que destacá la asignación de Licenciados en Trabajo Social como personal de carrera dentro de la Escuela, originalmente ingresaron conforme al artículo 51 del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, años más tarde regularizarían su situación mediante concursos abiertos, lo que implicó la creación de la respectiva Comisión Dictaminadora y de los Jurados Calificadores.

Sin embargo, creemos necesario contextualizar este proceso, en el que indudablemente se insertó la historia institucional. Así encontramos que paralelo a este proceso el Presidente Luis Echeverría (1970-1976) imprimió nuevas características a la modernización del país, pudiéndose resumir sus principales lineamientos en:

- Agilizar el aparato productor agrícola e industrial con la participación del Estado y sobre la base del desarrollo de una autonomía tecnológica.
- Lograr la paz social con justicia, incrementando la participación popular y estudiantil, y democratizando la estructura política y las instituciones sociales.
- Incrementar y consolidar las relaciones internacionales.⁴

Este marco dio sentido, a su vez, a la consolidación de la Reforma Universitaria y a un conjunto de acciones de expansión del subsistema de Educación Superior.

Puede decirse que la expansión fue el producto de las nuevas políticas de modernización y la ampliación del mercado de trabajo calificado. En particular, en

⁴ Juan Eduardo Esquivel, et al. *Profesionalización de la Docencia*. Centro de Estudios sobre la Universidad. México. 1987

el período de 1970-1974 el incremento de la matrícula en la educación superior alcanzó casi el 100%. Asimismo, se dio lugar a la autoafirmación del *status* jurídico de la Universidad y a las reformas académicas y académico-administrativas (departamentalización, diseños curriculares, etc.).

La cobertura se amplió reestructurando los centros de educación media superior y superior existentes y creando centros en estos niveles. Entre otros organismos se fundan en la UNAM los Colegios de Ciencias y Humanidades, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, la Escuela Nacional de Trabajo Social; el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana, varias universidades públicas de los estados y algunas otras universidades privadas.

En el siguiente gráfico, se pueden observar las características que tuvo la expansión educativa.

Tabla No. 2
Evolución quinquenal de la educación superior*
(1959-1979)

AÑO	1959	1964	1969	1974	1979
MATRICULA	25 021	109 357	246 150	471 717	848 875
PROFESORES	4 226	14 373	19 300	41 892	62 494
ESCUELAS	130	158	240	484	813

Fuente: Solana, Fernando, et al.. Historia de la educación pública en México. México. FCE/SEP. 1981
Apéndices B y C.
* (Unidades)

La ampliación de la cobertura escolar fue mancomunada con la contratación masiva de profesores; este personal académico fue reclutado de las áreas disciplinarias y profesiones afines. Algunos de estos académicos fueron producto de estudios de posgrado en el extranjero, respaldados por el otorgamiento de becas; así el campo de la docencia se presentaba como un camino promisorio; se dio una expansión escolar preuniversitaria,

fundamentalmente en los niveles básico y medio superior.

Sin embargo, no se tomaron las medidas necesarias para satisfacer dicha demanda, los recursos fueron insuficientes por lo que una gran parte del profesorado se reclutó en forma improvisada y la planta del personal académico se incrementó aceleradamente, dado como resultado que en muchos casos se pasara de estudiante a profesor sin que mediara una experiencia profesional o una formación pedagógica que apoyara la práctica docente.

Con ello, se originó en parte el llamado proceso de masificación, cambiando el significado y el quehacer de la antigua cátedra como célula fundamental de la docencia y de la vida académica de la Universidad, por la "enseñanza por asignatura", quedando el profesor de tiempo completo en número menor al personal contratado por horas.

A la vez, se observó un cambio significativo acerca de la concepción clásica del maestro universitario "el catedrático" quien era el que transmitía la educación liberal, cultivaba desinteresadamente el saber, el que impartía la docencia ya que esta le daba prestigio social, entonces se constituyó un nuevo académico, dejando atrás relativamente el hecho de que la actividad de la enseñanza redituaba prestigio, para convertirse paralelamente en un trabajo profesional, esto conllevó a que el profesor ya no se abocara sólo a la cátedra durante dos o tres horas, sino que aumentó el número de horas semanales llegando en muchos de los casos a más de 20 durante una semana, haciendo de esta actividad muchas veces su principal fuente de ingreso.

Es así como nació el académico profesional, que aunque ya no estaba unido directamente con su mundo de trabajo y producción, paulatinamente se fue perfeccionando como personal que se ocuparía centralmente del desarrollo académico de la Universidad, elevando la calidad de su labor académica, esto es, tendiendo a favorecer las áreas básicas del conocimiento con lo que interviene en decisiones acerca de planes de estudio o bien en tareas de investigación. Sin embargo, en la realidad, en muchas Escuelas y Facultades ha

seguido prevaleciendo la figura del profesor de asignatura, que generalmente realiza dos actividades laborales.

5.7 Los actores, el Personal Académico de Carrera en la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS).

En el contexto anterior podemos observar que la incorporación del personal de carrera a la Escuela Nacional de Trabajo Social, en los últimos quince años, ha obedecido en la mayoría de los casos a razones más de tipo administrativo, que a una política académica que responda a un proyecto institucional, ya que en algunos casos como ya se señaló, respondió a un proceso de crecimiento de la matrícula universitaria y a la coyuntura que ofreció dicho proceso en instituciones jóvenes como lo era la propia ENTS. El crecimiento de su planta académica respecto al personal de carrera se ha conformado de la siguiente manera:

Tabla No. 3
Personal Académico de Carrera de la ENTS.

<i>Periodo</i>	<i>Nivel y Categoría Académica</i>	<i>Número de Profesores</i>
1973-1979	Profesor Asociado B M.T.	3
1980-1983	Profesor Asociado B M.T.	3
	Profesor Asociado B T.C.	4
1984-1991	Profesor Asociado B M.T.	3
	Profesor Asociado B T.C.	2
	Profesor Asociado C T.C.	2
	Profesor Titular A T.C.	3
1992-1995	Profesor Asociado C T.C.	1

Tabla No. 4
Antigüedad Académica del Personal de Carrera de la ENTS
(Años cumplidos.)

Total de Profesores de Carrera ⁵	Hasta 2	3-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20
Total	21	3	0	1	5	2	6

En el lapso 1995-1996 el número de profesores de carrera se incrementó de 18 a 21, los que en su conjunto solo equivalen al 8.8% del total de la planta académica.

En la actual administración, una de las preocupaciones más relevantes relacionadas con el desarrollo de la planta académica ha sido: *...."conjuntar una planta académica que responda a un modelo interdisciplinario real, concebido desde una perspectiva integradora a partir de la cual, el abordar el conocimiento de las diferentes disciplinas, se facilite la adquisición de un pensamiento complejo, con el cual el estudiante se aproxime a su objeto de trabajo".*⁶

Como elemento fundamental del desarrollo de la planta académica de la Escuela, se cuenta con un Modelo de Evaluación Integral⁷ implementado desde el año de 1993, el cual consiste en *"valorar desde diferentes perspectivas, el desempeño académico de los profesores e investigadores. Con este Modelo es posible contar con un diagnóstico actualizado de la Planta, que permite la toma oportuna de decisiones académicas, y realizar los ajustes necesarios para garantizar una mayor calidad en la enseñanza. Otro mecanismo por el que se busca promover la calidad en el ejercicio docente, es a través de los programas de estímulos en sus diferentes modalidades. En los*

⁵ Estadísticas del Personal Académico de la UNAM. Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM. 1991.

⁶ Nelia Tello Peón. Primer Informe Anual de Actividades 1996. Segundo Periodo 1996-2000. ENTS. UNAM. p. 23

⁷ El Modelo Integral de Evaluación considera. Un diagnóstico inicial, los cursos de actualización y Superación, la asistencia y puntualidad, la entrega de documentación académico-administrativa, la opinión de los alumnos, la opinión de pares, la producción académica y los conocimientos básicos obtenidos por los alumnos.

programas implementados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico y para el periodo que se informa, se ha logrado que un 3.3% más se beneficien de ellos." ⁸

Tabla No. 5
Participación de docentes en los programas de estímulos

Programa	1995	1996
PEPASIG	74	88
FOMDOC	13	13
PRIDE	8	8

Como puede observarse en la tabla anterior, sólo participan dentro del PRIDE 8 profesores lo que equivale al 38% del total de profesores de carrera. otros casos.

5.8 La postura de los profesores de carrera que participan dentro del Programa de Primas al Desempeño (PRIDE).

Con el fin de poder identificar las diversas posturas de los profesores e investigadores en torno al impacto de los estímulos en la organización del trabajo académico, en el análisis del material empírico distinguiremos dos planos, el subjetivo a partir de un sistema de representaciones y el objetivo a partir de las prácticas académicas (*habitus*); es decir trataremos de comprender las posturas a partir de su propio marco de referencia de los académicos.

El término *campo* como lo señala Bourdieu (1984:19), está constituido por dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia, el campo científico o el artístico han acumulado capital (de

⁸ *Idem*

posiciones: la de quienes detentan el capital y de quienes aspiran a poseerlo. Un campo existe en la medida en que uno no logra comprender una obra sin conocer la historia del campo de producción de ésta. Quienes participan en él tiene un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una "complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos".

El *campo* es un instrumento para interpretar las prácticas sociales, desde donde pueden explorarse en distintos planos de interacción social, como espacio de fuerzas, relaciones que se generan entre los agentes colocados en distintas posiciones del campo.

La problemática del campo académico tienen un carácter atemporal, que puede tener características temporales a partir de los contextos y desarrollos de carácter institucional, en nuestro caso el de la Escuela Nacional de Trabajo Social, mismo que hemos desarrollado en la parte inicial de este capítulo.

Partiendo de las características específicas de los profesores dentro de la ENTS, al cabo de las entrevistas se lograron identificar dos grupos de académicos, los que tienen una antigüedad que data de más de 15 años en la dependencia y aquellos que han ingresado a partir de la actual administración, es decir la trayectoria institucional ha determinado, por un lado el nivel y la categoría académica y por otro la forma en que se han ido apropiando del campo a partir de las prácticas académicas y del reconocimiento del prestigio y del poder tanto referente como el formal.

Así veremos a los profesores recelosos del programa de estímulos y de sus efectos en la docencia y otros, los más jóvenes quienes son optimistas y se consideran reconocidos por su trabajo a partir de su ingreso al *PRIDE*.

Analicemos las posturas con base a la transcripción de lo que los académicos nos refieren, con la finalidad de mantener la confidencialidad de la información, se ha usado una clasificación al final del contenido de cada enunciado y que corresponden las primeras dos letras al nombramiento, luego del punto la edad del profesor y finalmente el nivel dentro del *PRIDE*: A, B, C

o D.

- **Organización del trabajo académico.**

"El trabajo académico en la Escuela está organizado por Divisiones, la de Estudios de Licenciatura, de Posgrado y la Coordinación de Investigación. En la coordinación no existen grupos conformados de investigación, por lo cual cada uno de los académicos desarrolla su proyecto de manera individual" (PAB.43.C)

"En mi caso y tengo que aparecer formalmente ante el Consejo Técnico como responsable de proyectos de investigación, pero como necesitamos obtener financiamiento externo, he tenido que buscar profesores titulares, aún fuera de la Escuela para que aparezcan como responsables, pero de hecho quien lleva la responsabilidad soy yo." (PAC.43.B)

"El trabajo académico esta organizado a nivel de Coordinación, y en el caso de la docencia, cada profesor da sus clases de manera muy autónoma. En el caso de proyectos de investigación la diferencia se establece entre el asociado y el titular ya que el primero no puede ser responsable de proyectos de investigación" (PAB.44.B)

"En la División de Posgrado, el trabajo está organizado mas que nada por personas, no obedece a nombramientos, ni a figura académica, por ejemplo, no existe diferencia entre las funciones de un profesor asociado nivel A de uno C, creo que la única se daría en los ingresos económicos del profesor". (PAC.47.B)

"No existe ninguna diferencia en cuanto a las funciones de un profesor asociado y un titular, en muchos casos se le carga más el trabajo al titular y a los asociados C, porque para muchos programas son los únicos que pueden participar, por ejemplo en el PAPIIT o en otros programas dirigidos a los alumnos. Pero aquí no se les concede un rango mayor a los titulares; realmente no hay una división del trabajo ni por figura ni por categoría, de hecho el trabajo se desarrolla conforme el proyecto presentado al Consejo Técnico, esto ha permitido consolidar algunas líneas de investigación, pero un aspecto que influye en el tipo de trabajo

desarrollado, es que de acuerdo a la estructura académico-administrativa de la dependencia, se ubica a los profesores, por lo general, dentro de una instancia académico-administrativa y no propiamente de trabajo académico." (PTA.49.C)

"En la División de Estudios de Posgrado el trabajo está organizado más que nada por personas, no obedece a nombramientos ni a figura académica, cada profesor tiene su proyecto y lo desarrolla. No existe diferencia entre las funciones de un profesor asociado nivel A de uno nivel C, por ejemplo, creo que la única diferencia se daría en los ingresos económicos del profesor" (PTA 49C)

Con relación a la organización del trabajo académico en estas respuestas encontramos que a pesar de lo establecido como funciones específicas para cada figura académica, en la práctica académica, no existen diferencias significativas en la ENTS en cuanto a las funciones de los profesores asociados y los titulares. Tampoco se los identifica ubicados en áreas que favorezcan directamente a la docencia. Observamos a la vez, como la incidencia de algunos otros programas académicos han obligado a los profesores a buscar el respaldo - al menos de manera formal -, para poder tener acceso a los beneficios de otro tipo de programas que conceden recursos económicos para las tareas de investigación que ofrece tanto la UNAM como el CONACYT.

- **Significado en los académicos de la productividad, la calidad y la evaluación.**

"Para hablar de productividad se deben tomar en cuenta dos criterios: la formación de recursos y la investigación; debería de haber criterios para evaluar la investigación aplicada" (PAB.43.C)

"Pie so que todo mundo debería de tener acceso y oportunidad de estar en el PRIDE, desde luego que te tienen que evaluar, pero no en las condiciones en que se ha venido haciendo. Uno es productivo en la medida

en que te sientes pleno en el trabajo, no lo realizas solo por subsistir, sino como una necesidad esencial del ser humano. La calidad es hacer lo mejor que puedes al cien por cien, es buscar la relación entre cantidad y calidad, es dar toda tu capacidad". Un aspecto al que le dan mucha importancia para evaluar es el de las publicaciones y eso en nuestro caso es muy difícil, ya que no publicamos en el ámbito internacional y esto es un criterio de mucho peso en el comité que te evalúa, tanto aquí como en el Sistema Nacional de Investigadores" (PAC.43.B)

"A la actividad docente se le debería de destacar con mayor peso, sobre la investigación y la difusión. La calidad dentro de nuestras actividades es el sobresalir del común en docencia y en obra escrita, ya que los criterios que privan son los de cantidad más que los de calidad. La evaluación que se realiza tiene la inconveniencia de no poder evaluar adecuadamente la calidad del trabajo académico y se inclina más por la cantidad." (PAB.44.A)

"Pienso que los criterios que se han establecido están beneficiando ciertas actividades académicas, pero no las esenciales para cada una de las figuras del personal académico, siendo que los aspectos relacionados con la investigación estén teniendo un peso importante en Escuelas y Facultades, y esto no es correcto ya que te lleva a descuidar lo que es una función esencial, quizá la más importante y que se refiere a formar recursos humanos útiles al País, mediante la docencia. Valdría la pena consensuar más los criterios tomando en cuenta la experiencia de los últimos cinco o seis años de implementación. Muy probablemente evaluar la docencia sea un ejercicio peligroso, con muchas aristas, pero creo que valdría la pena que la UNAM se diera un espacio para ello, y no todo se midiera con la óptica de la investigación científica." (PTA.50.C)

"La calidad puedo definirla como la existencia de una relación entre la formación de trabajadores sociales a partir de la formación de jóvenes, con criterios profesionales para ofrecer alternativas de desarrollo. En relación con la investigación sería a través de líneas de trabajo, las que deben tener un impacto social. Como excelencia académica puedo decir que esta es la formación de profesionistas cuyos criterios de análisis y ejercicio profesional

tuvieran la adquisición de información y de técnicas metodológicas que estuvieran al día en el plano internacional, para que el trabajo tenga un impacto social.” (PAC.45.C)

“La productividad es el resultado de la actividad que desempeña un docente, cuando esta conlleva aspectos tales como la calidad y eficiencia, es decir dentro de la docencia, la productividad es el resultado de las tareas docentes (horas frente a grupo, desarrollo de prácticas escolares, asesorías tutoría a alumnos, tesis, etc.), que permiten que los egresados se incorporen de manera eficaz y eficiente a la sociedad. La calidad es cuando lo que enseñamos e investigamos permite a los diversos sujetos involucrados en el proceso ser efectivos en su actividad, ya sea con los egresados como con los sectores sociales que aplica nuestros conocimientos en la toma de decisiones. Creo que la excelencia constituye un valor de tipo axiológico, ésta se encuentra íntimamente relacionada con la calidad y porque no decirlo, con la propia productividad, sin embargo, este último término nos hace sentir en momentos en una fábrica más que en una institución de educación superior, pero entiendo que es resultado de un proyecto del Estado al introducir todos estos términos en su política neoliberal donde prima nuevamente el individualismo y la competencia, disfrazados de términos como calidad, excelencia, eficiencia, etc. todo ello ha pegado muy duro dentro del trabajo académico y sus efectos a mi entender no son del todo satisfactorios.” (PTA.49.C)

“Creo que la parte mala del programa es el sistema de evaluación de puntitos, el querer medir, ya que resulta que en esta Escuela no todo es medible, pretenden medir la calidad de la actividad humana. En el medio conocen a la gente y saber quién es de calidad y quién no. Es evidente que requieren de la apreciación y como también en esto hay modas, uno considera que lo que hace es relevante. Hay que tener una visión global de las prácticas académicas. La única forma de evaluar a quienes somos docentes, y es difícil, solo lo sabremos preguntando a los estudiantes que tan bueno soy, saber qué opinan cinco años después, es cuando se cree en el amor o en el odio de los estudiantes, no cuando son sus alumnos. Por otro lado el trabajo colectivo es a largo plazo”. (PTA.51.C)

A partir de las representaciones sociales podemos identificar un panorama temporalizado sobre las formas de organización y funcionamiento de la práctica docente, lo que lleva a los profesores a definir su postura frente a términos como la calidad, la que para unos es conceptualizada de una manera diferente a lo que es para sus otros compañeros. En el contenido de las respuestas anteriores, se observa como subyacen las representaciones sociales que manifiestan los académicos, de tal suerte que existe un conjunto de valores e intereses, que varían de acuerdo a la trayectoria institucional de cada profesor, pero que en su conjunto confieren cierta identidad profesional, no obstante en un casos se pudo constatar que contenía en su discurso varias identidades colectivas. (Moscovici.1979:18)

Los conceptos de productividad, calidad y evaluación estuvieron condicionados por la posición de los académicos en torno a su actividad tanto docente como de investigación.

La calidad y la productividad fueron definidas de manera muy particular según la postura de los profesores, coincidimos con *Hodara* (1970), quien señala que es importante y necesario a la vez distinguir entre los aspectos objetivos y subjetivos en la estimación de la productividad, ya que estos aspectos con frecuencia cambian y por ello se dificulta su medición. Asimismo refiere que existe una relación recíproca entre calidad y productividad, sin embargo el punto nodal sería el énfasis que hay que dar a cada una de ellas, de tal suerte que no se sacrifique la calidad en aras de la productividad como ha llegado a suceder dentro del trabajo académico.

- **Actividades de Docencia.**

"Imparto cuatro horas por semana en escolarizado y durante un año tuve que cambiar de nivel a posgrado" (PAB.43.C)

"Mis actividades de docencia se modificaron particularmente dando clases en los primeros semestres ya que esto lo valoran más dentro

del PRIDE" (PAB.44.A)

"Sí se han modificado mis actividades de docencia ya que antes impartía doce horas a la semana y ahora sólo doy cuatro horas a la semana a fin de poder dedicar más tiempo a las actividades de investigación".

(PTA.46.C)

"No he modificado el número de horas de docencia si lo relacionamos directamente con el PRIDE, pero sí he tenido un mayor interés por dar un mayor número de horas para recibir estímulos por medio del Programa de Fomento a la Docencia. Generalmente he impartido clases en los primeros semestres, así es que cuando en la primera convocatoria del PEPRAC se ponderaba más a quienes impartían clases en los primeros semestres, yo ya estaba en ello." (PTA.49.C)

"El PRIDE sí ha influido, ya que la elaboración de antologías o manuales de práctica aparte de tener un beneficio directo para los estudiantes y para el Plan de Estudios, lo es a la larga para tu evaluación. También te preocupa el que te envíen alumnos para la revisión de tesis así como tu participación como jurado de exámenes profesionales. Esto constituye una atribución de la Dirección de la Escuela, lo que se reflejará en tu apoyo en la docencia, pero las autoridades lo manejan como un acto de poder que beneficia o perjudica al profesor, especialmente al de carrera." (PTA.50.C)

"Imparto clases, ya que mi nombramiento así lo estipula, pero mi actividad docente ha variado, ya que se ha visto afectada, debido a que esta función no es reconocida, no cuenta para nada, particularmente a la hora de ser valorada frente a los programas de estímulos". (PAC.50.C)

"A raíz de estos programas he dejado de atender a los estudiantes, la parte más difícil es enseñar a trabajar la profesión, la materia prima es buena, pero está muy mal preparada, tienen una heterogénea formación...¿cómo se logra manejar esa masa y rescatarla?, es muy difícil, la deserción es muy alta, los profesores con más experiencia no tienen paciencia y si son investigadores los que vienen a dar clase, se quita la paz perpetua de los institutos y vienen a ensuciarse las manos con masa dura, ellos tienen una cantidad importante de becarios para realizar

su trabajo.... esto es una desventaja brutal." (PTA.51.C)

Uno de los objetivos del *PRIDE* ha sido el poder vincular la docencia y la investigación, particularmente entre los investigadores, sin embargo, en el caso de los profesores de la ENTS encontramos que el programa sí influyó en las tareas docentes, de tal suerte que hubo profesores que prefirieron impartir clases dentro de los primeros semestres, sobretodo porque ésto les redituaria una mayor puntuación en el momento de la evaluación para ingresar o renovar el *PRIDE*.

En el caso de actividades consideradas dentro del rubro de docencia, como lo son, entre otros, la asesoría de tesis, la tutoría a alumnos y la elaboración de apuntes, antologías o materiales de apoyo a la docencia, en la mayoría de los casos se ha visto afectada, ya que para los comités de evaluación estas actividades no son de consideración para efectos de evaluación.

Nos atrevemos a afirmar que subyace en el espíritu de los órganos académicos que determinan los criterios de evaluación una mentalidad positivista, de corte cuantitativo, hegemónico dentro de alguna de las áreas de la investigación científica, pues el concepto docencia tiene una connotación que va más allá de horas frente a grupo.

Corno lo señala *Díaz Barriga* (1996) "existe una dificultad estructural para evaluar la docencia, puesto que esta actividad produce bienes simbólicos, de carácter cualitativo y procesual que no se materializa en algo inmediato. Es una articulación entre lo que cada maestro aporta para el desarrollo del estudiante y la diversidad de tareas que implica la función docente. Debe ser concebido como un proceso de intersubjetividades donde se dinamizan los procesos de conocimiento, las afectividades, la conformación de valores de maestros y estudiantes, sus resultados son incapturables, operan en la esfera de lo simbólico.

Por lo anterior resula difícil conocer el valor y el significado del trabajo docente, lo que quedó reflejado en las posturas de los profesores entrevistados.

- **Impacto del PRIDE en la asesoría a alumnos en otros programas universitarios.**

"Soy corresponsable de un proyecto de PAPIIT, donde participan cuatro alumnos de licenciatura y tres de especialidad. La participación en estos programas no ha sido determinado de manera directa por el PRIDE, mas bien se debe a las necesidades de la Escuela y a que los alumnos acuden a uno para poder obtener apoyo institucional." (PAC.43.B)

"Si ha influido el programa en tu relación con la asesoría de estudiantes, por ejemplo, en el número de los que puedes ser tutor, sobre todo cuando lo que importa esencialmente es formar a esos jóvenes, es quizá una doble función, el que ellos aprendan y a la vez tú te veas beneficiado a la larga con ese trabajo" (PTA.49.C)

"Dentro de un programa de PAPIIT trabajo con alumnos de la licenciatura, así es que de una u otra forma estas dentro de lo que sería asesoría a los alumnos en el momento de tú evaluación." (P. .51.C)

La tarea vinculada con la asesoría a alumnos sí fue influida por el PRIDE habiendo encontrado casos de académicos que reportaron un cambio tanto en la incorporación como en el número de alumnos asesorados, vemos que los profesores sienten que mediante esta actividad pueden verse redituados en la evaluación dentro del programa.

- **Impacto del PRIDE en las actividades de investigación.**

"El programa ha modificado mis actividades académicas, especialmente en la investigación individual, así como en publicaciones, ya que antes no lo hacía y ahora publico artículos cortos de investigación. Creo que en los tres primeros años a diferencia del último, fue el romper la resistencia explícita a publicar" (PAB.43.C)

“El PRIDE no ha influido ni en los productos y en el tiempo en que desarrollas tu trabajo, produces lo que siempre has producido, respondes a los lineamientos institucionales y te ajustas a ellos, pero cuando estos no están establecidos de todos modos produces, lo haces. Por otro lado he buscado difundir mis trabajos, más que por demostrar mi competencia, ha sido por cosas más de fondo, como difundir, retroalimentarte y obtener prestigio. El PRIDE ha generado competencia, entendida esta como quien hace más o mejor ciertas cosas” (PAC.43.B)

“El programa de estímulos ha influido en mi ritmo de trabajo y en la gran cantidad de cosas que debes hacer para estar dentro de lo que han denominado ser productivo. También ha influido en el tiempo en el que planeas el trabajo, pues lo diseñas para un mayor plazo, a fin de evitar cada año estar entregando nuevos proyectos, además de que los productos derivados pueden ser más tangibles, no puedes estar produciendo resultados objetivos en investigaciones de un año, por ejemplo libros, lo que si puedes derivar son artículos, elaborar trabajos como conferencias, ponencias o participar en eventos académicos donde presentes avances de lo que investigas, pero como te digo más que ver los efectos directos por el PRIDE, en estos momentos ya que se vinculan otros que van a verse reflejados en tu productividad. Otro aspecto que ha influido es el poder estar a la zaga de los diversos programas, el que obtengas recursos económicos para poder investigar, ya que de ello depende también el que puedes publicar, el que obtengas recursos para adquirir equipo o libros, a la vez que los estudiantes que participen contigo reciban una beca como estímulo a su trabajo a la larga es como un círculo, si no estas en otros programas tampoco puedes estar en un buen nivel del PRIDE, ya que te evaluarán por lo que hagas dentro de otros programas y otras actividades institucionales. Además, se ha propiciado la simulación en muchos casos o el contubernio en otros.” (PTA.49.C)

“El programa de estímulos es un juequito ya que al dar más importancia a la investigación se trasmuta tu función docente. La investigación que realizo la trato de mantener, pero siento una presión muy fuerte, para empujar más las publicaciones y ese asunto.... pero mi función

es capacitar a la gente, dirigir tesis de licenciatura, formando a otros que empiezan.” (PTB.51.C)

Tal y como nos lo señalan investigaciones realizadas con relación al Pago por Mérito, identificamos que el efecto del PRIDE en las tareas de investigación ha sido perversa, es decir, con efectos no deseados, pues si bien en líneas anteriores encontramos que se ha afectado la docencia, esto nos haría suponer un impacto positivo en las tareas de investigación, pero ésto es una paradoja, ya que observamos un manejo “amañado” tanto en los ritmos de trabajo, la durabilidad de los proyectos, el alcance de los mismos, el tipo de productos, los tiempos para reportar los avances, etc., como factores que harían suponer que la calidad del trabajo no es la deseable.

- **Participación en comités de evaluación del PRIDE.**

“He participado en las comisiones de evaluación para proteger a mis compañeros...además hay que entregar al Consejo Técnico los informes pero para que le digan a uno que esta bien o esta mal. Yo participé dentro del comité de evaluación y esto no me ocasionó problemas, la posición fue sana, se obro con mucho cuidado, dando una posición equitativa a nivel global, no se recurrió a evaluaciones altas, con un criterio justo hay menos problemas. Los criterios además deben de ser públicos, con realismo, sin embargo, esta última vez que se nos evaluó los criterios no se conocieron. Creo que los criterios de evaluación suplanten la función del Consejo Técnico, ya que este debería leer todos los informes que hacemos, pero no hay quien revise si está bien o mal algo. No hay autoridad moral.” (PTB.51.C)

Dentro de la literatura relacionada con la evaluación del trabajo académico por parte de los pares, Latham (1986) señala que existe abundantes evidencias acerca de la validez y fiabilidad de las evaluaciones entre iguales, a pesar de los celos y prejuicios que estas evaluaciones han generado. Se considera que se obtienen resultados confiables y válidos, sin que estos sean distorcionados por la amistad,

manteniendo contactos realistas entre sí, lo que les permite formarse juicios bastante objetivos en torno al rendimiento laboral.

- **Impacto del PRIDE en el salario del académico.**

“Objetivamente el estímulo es medio salario del profesor, y quizá es una paradoja, es decir, como te he venido diciendo, el PRIDE no determina mi trabajo, pero cuando llega el momento de la evaluación te preocupa enormemente quedar fuera o con un estímulo menor al que venías recibiendo, porque de hecho ya lo sumaste a tu economía. El programa no te resuelve el problema del ingreso, es un paliativo, un parche a tu economía. Yo necesitaría un ingreso de por lo menos doce mil pesos mensuales” (PAC.43.B)

“Los estímulos no han resuelto el problema del ingreso de los profesores”. (PAB.43.B)

“Los estímulos han resuelto de manera relativa el problema del ingreso económico, ahora sustituyen a nuestro salario”. (PAB.44.A)

“Como te decía anteriormente, de alguna manera los estímulos sí han resuelto el problema del ingreso, pero a un costo muy elevado tanto para la institución como para la vida personal y académica del universitario, ya que gastos esenciales como vivienda y alimentación son cubiertas, pero otros siguen quedando al margen de la vida cotidiana”. (PTA.49.C)

“Lo que está mal es la estructura de salarios, no son tales estímulos, sino el salario real de los académicos, por ello hay que hacer que se integren al salario. Los estímulos no resuelven el problema económico y lo grave es que estos programas no rescaten a la gente de corta edad, quienes son parte nominal, real....., el arraigo es una trampa mortal, ya que al no integrar los incentivos al salario, los profesores se han ido con la ‘finta’.... o sea no son estímulos realmente, sino es la parte del salario que uno tiene que recibir. Hay que abordar esto cuanto antes, la comunidad debería de reaccionar, hacer una lucha colectiva, ya que el APAUNAM no lo va a hacer porque son unos charros”. (PTA.51.C)

Una de las apreciaciones más frecuentes entre los trabajadores que

obtienen estímulos económicos lo es cuando perciben que su remuneración está relacionada con su rendimiento y a la vez esto determinará lo que gane; una repercusión es sobre el comportamiento del trabajador. La satisfacción o descontento con su retribución en el sistema de incentivos influye en sus opiniones acerca de su empleo y de las medidas que se adopten para introducir mejoras. *Lawler* (1982) ofrece un buen marco de referencia sustentado en la teoría de la equidad, que nos señala que en cualquier relación de intercambio surgen sentimientos de injusticia siempre que una persona estima que la relación entre los resultados que obtiene y los insumos que aporta es menos favorable para ella que para otra persona que considera comparable. Por ello, es indispensable prestar atención al sentimiento de falta de equidad y el sentimiento de que no se cobra lo suficiente, ya que éstos pueden tener consecuencias tangibles dentro de la institución.

- ***Impacto del PRIDE en la vida personal.***

"Un efecto del PRIDE es la cantidad de papeles e informes que tienes que hacer, es muy desgastante, porque no es solo el programa el que está en juego, pero si es una realidad que se te empalman programas como el del PRIDE y el del PAPIIT, son formatos y más formatos, esto no aligera el trabajo, pareciera que lo que interesa es exigir más o presionar más, si no fuera por la ayuda de los becarios estudiantes ya me hubiera vuelto loca, se te hace un carácter feo. En seguida lo lugar te afecta en tu salud, te ocasiona estrés. Como te he venido diciendo el PRIDE no influye en tu trabajo, pero al cabo del tiempo si te das cuenta que de manera oculta está influyendo en lo que haces y en la gran cantidad de cosas que se tiene que hacer al mismo tiempo." (PAC.43.B)

"Quizá para los más jóvenes si constituye un estímulo para mantenerlos dentro de la institución, sobretodo cuando ellos no tienen la gran cantidad de compromisos que tenemos los académicos más maduros."(PTA.49.C)

El impacto del programa de estímulos en la vida personal del académico

ha sido innegable, particularmente al generar una tensión y un *stress* a fin de poder complementar los informes y los comprobantes que habrán de avalar el trabajo desarrollado, los entrevistados en varios momentos plantearon los cambios que se dan en su carácter, en la presencia de síntomas y signos orgánicos producto de la presión de que son objeto. Asimismo, encontramos una diferenciación en el enfoque que presentan los profesores más jóvenes frente a los maduros, ya que para los primeros el programa es promisorio y para los últimos, con un costo personal e institucional cuestionable.

- ***Impacto del PRIDE como incentivo en el trabajo.***

“Los estímulos no han constituido un incentivo dentro del nuestro trabajo, lo que sucede es que modifica las condiciones contractuales. El programa genera más efectos cuantitativos e individuales que de trabajo colegiado. En la lógica individual que el PRIDE genera, se manifiesta una presión en la actualización: esto es, presiona para la actualización y especialización que busca la obtención de proyectos. Es un programa incompleto, en cuanto a lo económico no constituye una ayuda sustancial. Debería de ser menos amplio y más sustantivo. La condicionante en los ingresos no es estimulante: el programa debería de tomar en cuenta las condiciones de trabajo, tanto las personales como las materiales.”
(PAB.43.C)

“El PRIDE sí ha sido un incentivo, pero como si fuera una carnada que atrae artificialmente. Para quien al cabo del tiempo siempre ha sido productivo no han sido indispensables, pero dadas las condiciones económicas actuales, más que ser un incentivo son una necesidad real y objetiva para poder mantener el nivel de vida que se tenía hace años, es más no sirven para mejorar el nivel de vida, solo para mantener algunos aspectos esenciales dentro del nivel de vida de un profesor o investigador universitario.”
(PTA.49.C)

“Los efectos como incentivo han sido muy diversos, en profesores que no trabajan se han puesto a trabajar y los que trabajan lo

han tenido que hacer a un nivel muy alto. Para quienes estamos en otro nivel es muy molesto hacer papelitos, es muy burocrático, hay gente que trabaja con o sin estímulos, por lo que es muy molesto emplear toda una clase de artimañas, haciendo hojitas.” (PTB.51.C)

La remuneración por rendimiento como sistema de estímulos no parece ser la única vía para lograr acrecentar la productividad y la calidad en el trabajo que se realiza, existen estudios que nos demuestran que en muchas ocasiones el trabajador desea obtener de su trabajo satisfacciones de otra índole, por ello se dice que una vez satisfechas las necesidades de alimentos, vestimenta y vivienda, así como cierto grado de seguridad económica, esta necesidad es sustituida por la de mantener relaciones satisfactorias con sus compañeros y merecer su propia estima y la de los demás (Maslow. 1954) . Otros trabajadores buscarán un autorrealización en el trabajo y el logro de su alto rendimiento puede depender de que la tarea que este realice sea de interés y ponga a prueba su capacidad de trabajo y creatividad.

- **Impacto del PRIDE en el ambiente laboral.**

“Como te decía anteriormente, se ha generado rivalidad, es más se han establecido camarillas entre diversos grupos de profesores, lo que indudablemente repercutirá en la productividad y la calidad académica. Sin embargo, mucho tienen que ver las autoridades en esto, pues deberían propiciar más espacios de reflexión y reconocimiento por el trabajo que realizan los profesores, en especial considero que los pocos profesores titulares de la Escuela deberían tener un status un poquito más alto, en el sentido de capitalizar su experiencia, que realmente contribuyan a lo que dice el EPA y formaran grupos de jóvenes investigadores o docentes.” (PTA.49.C)

“El PRIDE si ha generado competencia, por ejemplo, ha habido ocasiones en que te anda pirateando los eventos académicos a que te invitan, otras más los oficios se pierden o aparecen cuando ya no es tiempo de aceptar la invitación, otras más son cuando hay algún espacio académico para

presentar los trabajos y los demás profesores de carrera no se presentan a la exposición; para mí la competencia tiene un doble sentido, creo que mediante ella muchas veces se puede crecer y avanzar en el conocimiento, ya que te obliga a ser cada día mejor, en otro sentido, tiene una connotación negativa, que limita precisamente el crecimiento y ni avanza uno ni avanza el otro. Quizá el programa sin proponérselo ha tenido un efecto negativo dentro del trabajo académico.” (PTA.50.C)

Como un elemento clave para mejorar la productividad, se ha estimado la importancia de mejorar las relaciones humanas dentro del ámbito de trabajo, tratando de lograr la cohesión de los trabajadores, modificando su comportamiento y logrando un mayor rendimiento en el trabajo. Asimismo, es necesario tener en cuenta que existen motivos que determinan el comportamiento de cada uno en el lugar de trabajo, siendo estos múltiples y complejos, por ello es menester tener una comprensión amplia de los factores ambientales que pueden limitar el trabajo.

5.9 Las posturas encontradas.

A la luz de los resultados del trabajo de campo, podemos observar que las condicionantes edad y antigüedad son dos elementos que inciden en la posición de los profesores y no así el tipo de nombramiento. Así, por un lado encontramos a los maduros (en cuanto a edad mayor de 45 años) y con un arraigo institucional cuya postura es más recelosa en torno a los efectos del programa de estímulos, su preocupación, más que centrarse en el aspecto explícito del mejoramiento de su ingreso económico por vía de los estímulos, se orientan a plantear la dificultad de que su trabajo sea de impacto particularmente para la función que conforme a la naturaleza de su nombramiento les corresponde, es decir, en el campo disciplinario e institucional habrían de dar un mayor peso a la docencia, cuya labor a la luz del *PRIDE* se transforma, para dar uno mayor a la investigación.

En cuanto al trabajo colegiado, refieren que se fomentó la actividad individual, la falta de equidad para comparar su trabajo, habiéndose corrido el riesgo de la declaración de volúmenes de trabajo en momentos más adecuados y en los aspectos que les permitan obtener un mayor nivel dentro del programa, habiendo una discriminación de funciones entre la docencia, la investigación y la extensión del conocimiento.

La organización del trabajo académico para estos profesores se basa en un centralismo de la autoridad formal por encima de la autoridad colegiada derivada del colectivo por grupo de pares.

Estos académicos mostraron preocupación por su situación al momento de jubilarse, al no estar integrados los estímulos al salario, para ellos, el momento del retiro, si bien no está próximo, si constituye a largo plazo una preocupación.

De alguna manera, al señalar nuestros entrevistados: ...*creo... pienso...considero*, podríamos interpretar algunos aspectos subjetivos en torno a la percepción que se tiene del trabajo que desarrollan, la subjetividad desde una perspectiva psicológica distinguimos las representaciones sociales en forma de decisiones y en las aspiraciones de los profesores, así como de su propia postura frente al *PRIDE*. Asimismo, se observa una lucha por la apropiación del capital común dentro de esta joven disciplina, se busca el reconocimiento no solo de los alumnos, sino de sus propios pares. Como nos lo señala *Bourdieu*, el campo es un instrumento para interpretar las prácticas sociales, desde donde pueden explorarse distintos planos de interacción social, como espacio de fuerzas, relaciones que se generan entre los académicos colocados en distintas posiciones en la institución.

Frente a esta postura, encontramos a los profesores de carrera más jóvenes, cuya antigüedad no rebasa los 7 años, siendo ellos más optimistas ante el *PRIDE*, en muchos momentos expresaron sentirse reconocidos por el trabajo que realizan, con un futuro promisorio y con ingresos económicos suficientes para cubrir sus gastos personales; como lo indicamos anteriormente la variable

edad de manera demográfica es un elemento que incide en esta postura ya que la mayor parte de estos profesores aún no enfrentan gastos familiares de mayor envergadura.

Para estos académicos no resulta preocupante el no dedicarse en mayor número de horas a la docencia, ellos privilegian la investigación y todas las actividades que conlleven eventos nacionales e internacionales que se conviertan en foros para difundir sus investigaciones. Su trabajo lo realizan de manera colectiva, pero no vinculados con los profesores de mayor prestigio y antigüedad institucional, es más, por momentos pareciera que se "atrincheran" contra los otros "viejos", a estos profesores ha correspondido, aún no siendo personal definitivo de la ENTS, formar parte de los comités de evaluación del programa.

Pareciera que los resultados que hemos obtenido colocaran la filosofía y los beneficios esperados del PRIDE en una encrucijada, ya que si bien no se pueden negar los logros económicos para los profesores, esto no guarda correspondencia con lo que debería ser un salario justo para las tareas que se desempeñan, así como tampoco han favorecido la función de docencia, cuando ésta es realmente sustantiva en la UNAM y particularmente en la Escuela Nacional de Trabajo Social.

Los efectos perversos, es decir los no deseados, muy probablemente guarden relación con el contexto, los tiempos, objetivos y los medios para la evaluación del trabajo académico, pues en muy pocos casos ha sido utilizada para retroalimentar el trabajo de los profesores, dándole en el fondo un uso de carácter administrativo para operativizar una política pública hacia la institución: la evaluación como fuente de financiamiento.

9. Año en que se incorporó al Programa de Estimulos: 1990 1991
1992 1993 1994 1995

Total de años:

10. Nivel en el que ingresó:

11. Nivel Actual:

1990	1993	1994	1995
1. 1 salario	7. 1.5 salarios	12. 25% salario	16. A (45%)
2. 1.5 salarios	8. 35% salario	13. 45% salario	17. B (65%)
3. 2 salarios	9. 55% salario	14. 65% salario	18. C (85%)
4. 2.5 salarios	10. 75% salario	15. 109% salario	19. D (105%)
5. 4 salarios	11. 95% salario		
6. 7 salarios			

12. No participa actualmente:

13. Causas:

- a. Evaluación Desfavorable
- b. Dejó de laborar por licencia
- c. Cursó estudios de posgrado y no estuvo activo
- d. No desea participar ¿por qué?
- e. Otras (especificar)

14. Participación dentro del Sistema Nacional de Investigadores.

() No Sí ()

15. Candidato a Investigador:

16. Investigador Nivel:

16. Número de Años en que ha participado

III. ACTIVIDADES DE DOCENCIA.

17. Número de horas frente a grupo
18. Nivel y semestre en el que imparte clases:

Bachillerato	Licenciatura	Especialidad
Maestría	Doctorado	

19. En el caso de ser investigador, ¿inició o reinició actividades de docencia a partir del programa?.

20. En caso afirmativo, ¿qué lo motivó a ello?

21. En caso negativo, ¿ha continuado con el mismo número de horas dedicadas a ello y en el mismo nivel?

22. En el caso de profesores, ¿modificó el número de horas de docencia frente a grupo?

23. ¿Cambió el semestre y nivel en el que impartía clases?

24. En caso afirmativo, ¿por qué causa?

25. En caso negativo, ¿por qué causa?

26. ¿Tiene a su cargo la dirección de tesis?

27. Número de tesis dirigidas;

28. Nivel Licenciatura: Maestría: Especialidad: Doctorado:

29. ¿Ha modificado el número de tesis dirigidas después de su ingreso al PRIDE?

30. En caso afirmativo ¿por qué?

31. En caso de ser tutor o asesor de alumnos en algunos otros programas universitarios, ¿cuáles? :

Fundación UNAM Iniciación a la Investigación:

No. alumnos:
Fundación UNAM Iniciación a la Docencia:

No. alumnos:
Fundación UNAM para elaboración de tesis:

No. alumnos:
PAPIIT:
Alumnos Licenciatura: Alumnos Especialidad:
Alumnos Maestría: Alumnos Doctorado:

Otros: Cuál (s)

32. ¿Ha influido el Programa de Estímulos en su decisión de participar en estos programas?

IV. PRODUCTIVIDAD.

IV.1 Actividades de investigación.

33 ¿Independientemente de los puntos anteriores, el Programa de Estímulos ha modificado su actividad académica?.

En afirmativo, ¿en qué aspectos?

En la periodicidad y duración del proyecto. En el número de personas que intervienen dentro de su proyecto de investigación. En la realización de proyectos individuales.

En la realización de proyectos colectivos. En el tipo de productos derivados de la actividad académica (volumen, tipo de producto: artículos, capítulos, ensayos, prototipos, patentes, etc.).

En la realización de obra editorial:

Elaboración de Libro
Traducción de libro
Traducción de artículo científico o técnico
Artículos especializados
Capítulos de libros.

En el tipo de publicaciones. Libros, Revistas, Revistas especializadas,

Periódicos.

En que las publicaciones sean arbitradas o no arbitradas.

En la cobertura de las revistas (cobertura nacional o internacional)

IV.2 Actividades de docencia.

En el diseño de material didáctico:

Antologías

Ensayos

Paquetes didácticos

Manuales de Prácticas

Materiales audiovisuales

Software educativo y multimedia

Traducciones de materiales especializados.

En la revisión de tesis y participación como jurado de exámenes profesionales.

En la impartición de cursos especiales para titulación.

En la impartición de cursos o seminarios extracurriculares.

Participación en la planeación, diseño, coordinación y desarrollo de actividades relacionadas con el plan (es) de estudio de la disciplina.

IV.3 Actividades de difusión y extensión académica.

En la presentación de ponencias en eventos nacionales e internacionales.

En la participación en eventos académicos (foros, mesas redondas, seminarios, simposia, etc.)

En la organización de eventos académicos

IV.4 Participación institucional.

En la participación en cuerpos colegiados:

Consejo Universitario

Consejo Académico de Área

Consejo Técnico

En la participación en comités de evaluación (PRIDE, PAPIIT, PADEPA, PAPIME, etc.)

En la participación en órganos auxiliares (jurado calificador,

comisión dictaminadora, etc.)

En la participación en otras comisiones de carácter académico.

IV.5 Superación Docente y Profesional.

En la participación en cursos de superación docente.

Cursos de superación profesional

Asistencia a eventos profesionales y/o académicos

Estancias en centros de investigación o desarrollo tecnológico.

Estancias en empresas o instituciones relacionadas con su disciplina.

Participación en diplomados.

V. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO.

34. ¿Cómo está dividido el trabajo académico dentro de su División, Coordinación, Area o Departamento?

Por figura académica (Técnicos académicos, ayudantes de profesor o investigador, profesores o investigadores asociados, titulares)

Por proyecto académico.

Por la estructura académico-administrativa de la Dependencia.

Por estructura del Plan de Estudios.

35. En el caso de proyectos de investigación, ¿hay diferencia entre las funciones de un académico con nivel y categoría de profesor o investigador asociado frente a un titular?

El profesor o investigador titular ¿coordina grupos de trabajo? ¿Forma personal especializado?, ¿Dirige grupos de docencia e investigación?, ¿Forma profesores o investigadores que laboran de manera autónoma?

El profesor o investigador asociado ¿es corresponsable en proyectos de investigación?, ¿Propicia una mayor difusión de sus trabajos para acreditar su competencia?

36. ¿Se han modificado a partir del Programa de Estímulos los referentes y ejercicios profesionales de los cuerpos académico?. En caso afirmativo, ¿en qué aspectos de los mencionados anteriormente? Otros ¿cuáles y cómo?

VI. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES E INVESTIGADORES DE CARRERA EN EL PRIDE.

37. Conoce los criterios específicos para la evaluación del desempeño del personal de carrera en su dependencia.
38. En caso afirmativo, ¿qué opina de ellos?
39. ¿Los conoció previamente a ser evaluado?
40. En caso negativo, ¿cuándo y cómo se enteró de ellos?
41. En su dependencia ¿se creó un órgano de evaluación *ex profeso* para evaluar a los académicos que participan en el programa?
42. ¿Existió alguna reunión o instancia para que los académicos opinaran sobre los criterios de evaluación?
43. De acuerdo a su disciplina, ¿cómo podría definir la productividad académica?
44. ¿Cómo definiría la calidad dentro de su actividad académica?
45. ¿Cómo definiría la excelencia académica?

VI. EFECTOS DEL PROGRAMA EN EL AMBIENTE LABORAL.

46. ¿Ha generado competencia su participación en el programa con relación a otros académicos?
47. En caso afirmativo ¿cómo percibe se ha dado ésta?
48. En algún momento se ha generado rivalidad. En caso afirmativo ¿por qué? y ¿cómo se ha dado ésta?
49. En caso de formar parte de un Comité de Evaluación, le ha ocasionado problemas con sus compañeros de trabajo?
50. ¿En caso de haber sido renovados sus estímulos en un nivel inferior del que tenía ¿qué efectos ocasionó en su actividad académica?

51. ¿Considera que los estímulos han constituido realmente un incentivo dentro de su trabajo?
52. ¿El Programa de Estímulos ha resuelto el problema del ingreso (salario) de los académicos?
53. ¿Considera que los estímulos tienen un efecto directo en mejorar la productividad de los académicos?
54. ¿Le han permitido dedicarse de manera exclusiva a su trabajo en la UNAM?
55. ¿Qué otros efectos considera se han producido tanto en la esfera personal, laboral e institucional a partir del PRIDE?
56. Opinión General del Académico en torno al Programa de Estímulos.

CONCLUSIONES.

El tema de la evaluación del personal docente, es sin duda alguna uno de los problemas más complejos, en el que intervienen aspectos de orden objetivo y subjetivo, ya que ponderar la calidad, pertinencia, efectividad y cantidad de lo que se genera mediante esta función, es muy complejo y en ocasiones intangible a mediano plazo. Dicho problema se torna aún más complejo cuándo se vincula a la implementación de la nueva política hacia los académicos en las Instituciones de Educación Superior, como lo son las primas al desempeño o el pago por mérito, que están condicionadas a lo que el académico demuestra que ha realizado.

El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (*PROIDES*) publicado en 1986 reconoció, entre otros aspectos, que la crisis económica que vivió y vive nuestro País había afectado a las instituciones de educación superior en diversos aspectos, entre los que destacaba el impacto en las condiciones de vida de los profesores, debido particularmente al deterioro de los salarios del personal. Fue entonces cuando la evaluación de la educación superior adquirió un nuevo significado, convirtiéndose en uno de los ejes sobre los que se ha sustentado el nuevo contrato social, como una práctica que ha introducido sistemáticamente procedimientos de acreditación que permitan asegurar públicamente la solvencia académica de las instituciones.

Como resultado estas las evaluaciones, se implementó por parte del gobierno federal el *Programa de Becas al Desempeño Académico*, con la finalidad de estimular la permanencia, la dedicación y la calidad del personal académico de tiempo completo, a fin de compensar de alguna manera el drástico deterioro de las condiciones de vida del personal académico. Así es como se introduce en la UNAM el *Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento Académico (PEPRAC)* el cual cuatro años más tarde cambiaría por el nombre de *Programa de Primas* al

Desempeño (PRIDE), programas todos ellos, que en su implementación sufrieron serios tropiezos, ya que no se tomaron en cuenta aspectos que inciden en la evaluación del trabajo académico, como lo son: la resistencia frente a la evaluación, las condiciones ambientales en que esta se produce, los objetivos, el objeto, los actores, los instrumentos y los tiempos y periodos para la evaluación.

Por ello, en el marco de referencia de nuestra investigación, se conjuntaron tres aspectos esenciales para comprender los efectos de los programas de primas al desempeño, como lo fueron los estudios orientados a conocer el papel de los estímulos en la productividad de los trabajadores, el ejercicio de la evaluación docente y el marco institucional en el que esta se desarrolla.

Mediante esta investigación comprobamos que los académicos esperan otras satisfacciones en torno al trabajo que desempeñan, las que están relacionadas primero con la necesidad de conocer lo que se requiere de ellos en la institución, la necesidad de conocer el valor que se da a su trabajo y por último quiénes le confieren dicho valor (sus alumnos, sus pares, sus jefes, etc.), es decir, un reconocimiento en torno a su desempeño docente, muy vinculado a su autoestima, lo que en ocasiones va más allá de un incentivo económico. Observamos que la remuneración por rendimiento, influye en el comportamiento del profesor, sobre todo cuando hay descontento o satisfacción con la retribución que se tiene dentro del *PRIDE*, lo que determina su opinión acerca de su trabajo y la forma en que realice éste.

Los efectos dentro de la comunidad académica de los programas de estímulos han sido muy variados impactando la organización del trabajo, el ambiente laboral, la calidad del trabajo que se desempeña, sobre todo cuando hay evidencias de que este tipo de programas tiene efectos no deseados, mismos que se ven permeados por el vínculo entre poder formal, el gremial, el campo académico, la figura académica y las características personales de los profesores.

Podemos afirmar que a pesar de la intencionalidad del *PRIDE* al haberse generado una cultura de evaluación en la comunidad académica, -lo que indudablemente tendrá que incidir en la calidad de trabajo que se desempeña-, hay otros efectos perversos, en el caso concreto de la Escuela Nacional de Trabajo Social, las posturas encontradas en los académicos, entendidas estas como conductas y opiniones, distan mucho de poder satisfacer la filosofía del *PRIDE*, particularmente por ser una institución cuya principal función es formar profesionistas útiles a la sociedad, lo que particularmente se logra a través de la docencia. Sin embargo y hoy es el día se privilegia de manera implícita y explícita la función de investigación, la que se desarrolla de una manera individual, desarticulada de un proyecto institucional y de un trabajo colegiado.

Las posturas encontradas en los profesores permiten distinguir que hay casos de frustración, actitudes de competencia que han deteriorado el ambiente laboral, los productos de investigación y artículos de divulgación, en ocasiones han sido de baja calidad, sumándose a este problema el que de las autoridades y los comités de evaluación han conferido una creciente valoración de otras funciones que no son precisamente las vinculadas con el perfil y la figura académica del profesor, dando un menor peso a las tareas relacionadas con la docencia.

Con toda seguridad, esta experiencia universitaria se evalúa y autoevalúa en cada periodo de implementación, situación que hace previsible el que los objetivos, criterios y políticas de implementación se afinen al interior de las Escuelas, Facultades e Institutos generando realmente un clima de trabajo académico.

Por último es conveniente destacar que no se está en desacuerdo con el beneficio logrado por el personal de carrera que participa dentro del *PRIDE*, pero habrá de garantizarse que la investigación y la docencia se desarrollen en el plano de la eficiencia, eficacia y relevancia de las tareas que corresponde a cada figura académica.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Everett E. Productividad y Calidad: su medición como base para el mejoramiento. México, D.F., Trillas, 1992. 120p.
- AGUILAR, Villanueva Luis F. El Estudio de las Políticas Publicas. México, Porrúa, 1992. 256p.
- BAIERLI, Friedrich. El Estímulo en la Productividad. Estudio de Cálculo de los Sistemas de Incentivo por Remuneración. Barcelona, Reverté, 1990. 294p.
- BRODERSOHN, Mario, et al. Financiamiento de la Educación en América Latina. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. 654 p.
- BELCHER, David. Sistemas de Retribución y Administración de Salarios. Bilbao, Deusto, 1990. 329p.
- BIGERIEGO de Juan, Felipe. Sistemas de Primas e Incentivos. Bilbao, Deusto, 1973. 144p.
- BLAKE, Roberth. El aspecto humano de la productividad. Bilbao, Deusto, 1986. 118p.
- BLANCO, José, et al. Universidad Nacional y Economía. México, Porrúa, UNAM, 1990. 457 p.
- BLAUG, Mark. Economía de la Educación, Madrid, Tecnos, 1972. 394 pp.
- BOURDIEU, Pierre. La Reproducción. Elementos para la Teoría del Sistema de Enseñanza. España, Laia, 1981. 285p.
- _____, Sociología y Cultura. México, Grijalbo-Conaculta, 1990. 317p.
- _____, La Distinción. Criterio y Bases Sociales del gusto. Taurus, Madrid, 1991. 597p.
- _____, Cosas Dichas. Barcelona, Gedisa, 1996. 200p.
- BRASI, Juan Carlos de. Subjetividad, Grupalidad, Identificaciones. Apuntes Metagrupalas. Buenos Aires, Búsqueda, 1990. 326p.
- BRUNNER, José Joaquín. Universidad y Sociedad en América Latina. Esquema de Interpretación. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, 1985. 141p.
- _____, Los intelectuales y las Instituciones de Cultura. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1985. 181p.
- _____, Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1990. 205 pp.
- _____, et al. Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. Santiago de Chile. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Hernán Courard Editor, 1993. 180p.

- CAZES, Daniel, et al. Educación Superior y Desarrollo Nacional. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Económicas, 1992. 256p.
- CLARK, Burton. El Sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de la Organización Académica. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana. Nueva Imagen, 1983. 421p.
- CARNOY, Martín, et al. Economía Política del Financiamiento de la Educación en los Países en Vías de Desarrollo. México, D.F., Gernika, 1986. 115p.
- DEMING, Williams. Calidad, Productividad y Competitividad, la salida de la crisis. Madrid, Díaz Santos, 1990. 391p.
- DENIS-Grenier, H. Pouvoir et centralisation une organisation quebecoise. Tesis Doctoral, Paris, 1974. 198p.
- ERZIONI, Amitac, A. Comparative Analysis of Complex Organizations. New York, Free Press, 1971. 112 pp.
- FIONA, John, et al. Como mejorar el Rendimiento. Nuevas Formas de obtener el máximo desempeño en el trabajo. México, D.F., Legis, 1992. 235p.
- GARCÍA, Hoz Victor. El Profesor, formación y perfeccionamiento. Madrid, Escuela Española, S.A, 1981. 320p.
- _____, Calidad de Educación, Trabajo y Libertad. Madrid, Dossat, S.A., 1982. 124p.
- GARZA, Eduardo de la, et al. Evaluación Cualitativa en la Educación Superior. Cinco Estudios de Caso. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Limuza, 1991. 295p.
- GIROUX, Henry A. Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación. Un Análisis Crítico. México, D.F., Era, 1985. 324 p.
- GITLOW, Howard D. Como mejorar la Calidad y la Producción con el Método Deming. Bogotá, Norma, 1989. 280p.
- GRADOS, Jaime, et al, Calificación de Méritos. México, D.F., Trillas, 1992. 150p.
- GUEVARA, Niebla Gilberto. La Crisis de la Educación Superior en México, México, D.F., Nueva Imagen, 1981. 334p.
- GUIOT, Jean, et al. Diseño de la Organización. Del Cargo a la Megaestructura, Bogotá, Legis 1992. 227p.
- HENDENSON, Algo Donmyer. La Educación Superior en los Estados Unidos. Pautas y Realización: Una evaluación sistemática de las fuerzas y tendencias actuales. México, D.F., Minerva 1989. 374p.
- HODARA, B, Joseph. Productividad Científica. Criterios e Indicadores. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, 1970. 148p.
- IBARROLA, Nicolín María de. Dimensiones Sociales de la Educación. México, D.F., El Caballito, 1985. 165p.

- JALLADE, Jean Pierre. Financiamiento de la educación y distribución del ingreso en América Latina. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1988. 246p.
- JELIN, Elizabeth, et al. Un Estilo de Trabajo: la Investigación Microsocial México, D.F., El Colegio de México, 1986. 654p.
- KENT Serna, Rollin. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. México, D.F., Nueva Imagen, 1990. 207p.
- KELLS, H. R., et al. La Gestión de Calidad en la Educación Superior. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Universidad Autónoma de Puebla. Centro de Estudios Universitarios, 1992. 236p.
- LABARCA, Guillermo. Economía Política de la Educación. México, D.F., Nueva Imagen, 1989. 397p.
- LORAU, René. El Análisis Institucional. Buenos Aires, Amorroutu, 1980. 297p.
- LUPTON, Tom, et al. La remuneración por Rendimiento. Reino Unido, Universidad de Manchester, 1980. 187p.
- MARRIOT, K.E. Money and motivation: An Analysis on incentives in industry. New York, Harper and Brothers, 1968. 191p.
- MASLOW, A.H. Motivation and Personality. New York, Harper and Brothers, 1991. 436p.
- MCCOY, Thomas J. Compensation and Motivation: Maximizing employed performance behavior based incentives plans. New York, Amacon 1992. 260p.
- MCKINNEY, John. Tipología Constructiva y Teoría Social. Buenos Aires, Amorroutu, 1983. 242p.
- MEDINA, Giopp A., et al. El control en la implantación de la política pública. México, Plaza Valdés, 1993. 213p.
- MILLAN, Puelles Antonio. La estructura de la subjetividad. Madrid, Rialp 1967. 426p.
- MOSCOVICI, Serge. Introducción a la Psicología Social. Barcelona, Paidós 1986. 418p.
- _____, La psychanalyse, son image et son publi'. Buenos Aires, Huelmur, 1979. 298p.
- NORIEGA, Blanca Margarita. La Política Educativa a través de la Política de Financiamient. Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1985. 189 p.
- PAIGE, Andre. La Economía de la Educación. Buenos Aires, Kapelusz 1989. 191p.
- PATTON, Michael Quinn. Qualitative Evaluation Methods. Los Angeles, Beverly Hills Sage, 1980. 385p.
- PESCADOR, Osuna José Angel. Teoría del Capital Humano. Exposición y Crítica. México, D.F., Porrúa, 1990. 176p.
- SCHWARTZ, H. et al. Sociología Cualitativa. Método para la Reconstrucción de la Realidad. México, D.F., Trillas 1984. 456p.
- SCHERKENBAH, William. La Ruta Deming para la calidad y la productividad: vías y barreras. México, D.F., CECOSA, 1992. 163p.

- SCHWARTMAN, et. al. Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1993. 193p.
- SHULTZ, Theodore W. Invirtiendo en la gente. Barcelona, Ariel, 1985. 203p.
- SILVA, Hersog, Jesús. Una historia de la Universidad de México y sus problemas. México, D.F., Siglo XXI, 1974. 213p.
- SOLANA, Fernando, et al. Historia de la Educación Pública en México, México, D.F., Fondo de Cultura Económica. Secretaría de Educación Pública, 1981. 645p.
- TAYLOR, S.J., et al. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación . México, Paidós, 1984. 343p.
- VAISEY, John. Educación y Economía. Madrid, Rialp, 1989. 215p.
- VALERO Chávez, Aída. El Trabajo Social en México. Desarrollo y Perspectivas México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo Social, 1994. 183p.
- WEBER, Max. Sobre la Teoría de las Ciencias Sociales. Barcelona, Península 1977. 114p.
- ZEMELMAN, Hugo, et al. Conocimiento y Sujetos Sociales: Contribución al estudio del Presente. México, D.F., El Colegio de México, 1977. 226p.

Artículos.

- ARNSTINE, Donald, et al. Unfair Rewards: Merit Pay, Grades, and Flawed System of Evaluation. Teacher Education Quarterly, v.20, n.2, New York, 1983: pág. 5-21
- ANDERSEN, Kristine. Faculty Support for a Merit Pay System. ASHE Annual Meeting Paper. Minneapolis, 1992.
- BALLOU, Dale, et. al. Teachers' Attitudes toward Merit Pay: examining conventional wisdom Journal Industrial and Labor . v.47, n.1, October, New York, 1987: pág. 50-61
- BAZUA, Fernando, et al. Hacia un enfoque amplio de la política pública. Revista de Administración Pública, n.84. Instituto Nacional de Administración Pública. A.C. México, 1993
- BELLON, Jerry J., et al. An Evaluation of the Impact of Local Needs Assessments on Tennessee's Incentive Program. American Research Association, Pennsylvania, 1992: pág. 1-15
- BLAUG, Mark. La Economía en la Educación Superior. Revista de la Educación Superior. v. XXII (4), México, 1993: pág. 121-146
- BORJA, Roberto. Contradicciones del Programa de Estímulos. Foro Universitario. n.95. Epoca III. Año XIV. México, 1991
- BRASHAMPS, L.A., et al. Evaluating Teaching Effectiveness. A Practical Guide. Beverly Hills. Sage Pub, Los Angeles, 1984.

- BOURDIEU, Pierre. *Los tres Estados del Capital Cultural*. Acta Sociológica, n.2 (5), México, 1987
- BROOKES, Donald). *Merit Pay: does it help or hinder productivity?* American Management Association, v.70, n.1, January, Toronto, 1993.
- BUCHBINDER, Howard. *Tiempos difíciles: falta de financiamiento, corporaciones, globalización y gobierno de las universidades canadienses*. Perfiles Educativos, n.64, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1984
- CAMACHO, C. Jesús. *Estabilidad y Definitividad. Cuestiones de Frontera. Primer Seminario Internacional sobre Regulación de la Carrera Académica*. UNAM, México, 1985
- CASILLAS, García de León Juan. *Los compromisos de las instituciones de educación superior*. Universidad Futura, V.4, n.10. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1992: pág. 34-45
- _____, et al. *Lo público y lo privado en la educación superior en México*. Revista Sociológica, n.23, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1993
- DEL VALLE, Chistina. *Merit Pay for teachers may not have much merit*. Business Week, n.3255, New York, 1992: pág. 35
- DIAZ, Barriga Angel. *Impacto de los Programas Estímulos en la Comunidad de Investigadores. Un Estudio de la UNAM*. Congreso de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995
- _____, *Impacto de los Programas de Estímulo al Rendimiento Académico. Un avance sobre un estudio de la UNAM*. Congreso de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995
- DIAZ, Estrada Jorge. *Ingreso, promoción y remoción en la UIA*. Primer Seminario Internacional sobre regulación de la Carrera Académica. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1985.
- DIDOU, Aupetit Sylvie). *Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM*. Mimeo. 1994
- _____, *Las nuevas tendencias en la organización del trabajo y sus repercusiones en la organización del sistema educativo*. Revista de la Educación Superior, v.XXIII, n.90, México, 1994: pág. 91-102
- ERICKSON, Frederick. *Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography*. Anthropology and Education Quarterly, v.8, n.2, Pennsylvania, 1977
- _____, "What Makes School Ethnography 'Ethnography'." Anthropology and Education Quarterly, v.4, n.2, Pennsylvania, 1973
- ESPINOSA, Moreno María. *Evaluación Docente: una comparación por grupos académicos*. Imágenes Educativas, v.1, n.2, Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza, UNAM, México, 1994: pág. 5-11
- FERNANDEZ, Alfredo. *Alcances de la explicación económica en el ámbito educativo*. Revista de la Educación Superior, v.X, n.79, México, 1987: pág. 45-56

- FUENTES, Molinar Olac. *La Educación Superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro*. Universidad Futura, v.1, n.3, Universidad Autónoma Metropolitana, México. 1989
- FARNSWORTH, Briant. *Designing and Implementing a Successful Merit Pay Program for Teachers*. Phi Delta Kappan, v.73, n.4, Ohio, 1991
- FIORE, Alice Marie *The Efforts of Educational Interest Groups to Defeat Merit Pay for Teachers in Pennsylvania: 1983-1986*. Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Conference Paper, Pennsylvania, 1990
- FIRESTONE, William A. *Merit Pay an Job Enlargement as Reforms: Incentives, Implementation, and Teacher Response*. Educational Evaluation an Policy Analysis, v.13, n.3, Washington, D.C., 1991
- FURLAN, Alfredo, et al. *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*. Perfiles Educativos, n.61, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1993
- GAGO, Huguet Antonio. *Ejes de la Reforma: Calidad y Pertinencia*. Universidad Futura, v.4, n.10, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1992: pág. 14-30
- GALAN, Giral Ma. Isabel. *La evaluación de los académicos en la UNAM*. Perfiles Educativos, n.53-54, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1991: pág. 62-66
- GLAZMAN, N. Raquel. *Evaluación Académica, estímulos y becas: los programas de pago por rendimiento en las Universidades*. Perfiles Educativos, n.53-54, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1991: pág.58-61
- GOETZ, Judith P., et al. *Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction*. Antropology an Education Quarterly, v.12, n.1, USA, 1981
- _____, *Ethnography and Qualitative Desing*. Educational Reseach Academic Press, New York, 1984
- GUEVARA, Niebla Gilberto. *Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Revista de la Educación Superior, v.XV, n.58, abril-junio, México, 1986: pág. 23-34
- HANEL, del Valle Jorge, et. al. *Problemas y perspectivas del desarrollo de las instituciones de educación superior públicas en México*. Revista de la Educación Superior, vXXIII, n.90, México. 1994: pág. 67-89
- HENEMAN, Herbert G., et. al. *Assesment of a Merit Pay Program for School District Administrators*. Public Personnel Managent, v.20, n.1, September, New York, 1991: pág. 35-47
- IBARROLA, María de. *La formación de investigadores*. Universidad Futura, v.1 n.3, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1989: pág. 12-27
- KENT, Serna Rollin, *La Organización Universitaria y la Masificación: La UNAM en los Años Setenta*. Revista Sociológica, n.5, Universidad autónoma Metropolitana, México, 1987

- _____, et al. *Política Estatal para los Académicos*. Universidad Futura, v2, n67, Universidad Autónoma Metropolitana, México. 1991: pág. 45-51
- _____, et al. *Evaluación y financiamiento de la educación superior en México*. Universidad Futura. v.6, n.15. Universidad Autónoma Metropolitana. México. 1994: pág. 23-30
- _____, et al. *Los profesores y la crisis universitaria*. Cuadernos Políticos. abril-junio, México. 1986
- KOHN, Alfie. *Porque no funcionan los programas de incentivos*. Universidad Futura, v.6, n.15, Universidad Autónoma Metropolitana, México. 1994: pág. 61-66
- LAUER, A. Lawrence. *Searching for Answers: Should Universities Create Merit Pay Systems?* Business Officer, v25, n5, November, Boston, 1991: pág. 52-54
- LAWLER, H. *Pay and Organization development*. Research Journal., Paper n.36, United Kingdom, 1982
- LLERENA, Rocio. *La Evaluación de la Educación Superior en México*. Revista de la Educación Superior. v. XXIII (1), n.89, México. 1994: pág. 35-41
- MAY, John. *Real World Considerations in the Development of an Effective School Incentive Program*. Journal Education, South Carolina, 1990
- MEJIA, Jaime. *La Evaluación Cualitativa de la Educación Superior Mexicana, una perspectiva aplazada*. Revista de la Educación Superior, v. XXIII, n.89. México. 1994: pág. 35-48
- MEYER, Linda, et al. *Library Staff Evaluations and Merit Pay Decisions: A case Study*. Research Report, Sam Houston State University, Texas, 1992. 41p.
- MILLER, Keith T. *Merit Pay from the Faculty's Perspective*. CUPA Journal, v.43, n.3, Fall, Boston, 1992: pág. 7-16
- MONTERO, Martha, *La Investigación Cualitativa en el Campo Educativo*. Revista la Educación, v. 28, n.96, OEA, Washington, 1989
- MOORE, N. *Authority, Charters and the Survival of Incentive Program*. Research Association, San Francisco, 1992
- MUÑOZ, García Humberto. *Políticas Educativas para el cambio de la Universidad Pública*. Los Universitarios frente a los Problemas Nacionales. Fundación Mexicana Cambio XXI. México. 1994
- _____. *El Personal Académico de las Universidades: Apuntes y Reflexiones*. Mimeo. 1995
- MUÑOZ, Izquierdo Carlos. *Aplicación de la Teoría Económica a la Planeación de la Educación Superior*, Foro Universitario, México, 1996
- MURRAY, Brian. *Merit Pay: Linking Pay Increases to Performance Ratings*. Industrial and Labor Relations Review, v. 47, n.1, October, USA 1993
- NEAVE, Guy. *La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental*. Universidad Futura, v.2, n.5, Universidad autónoma Metropolitana, México, 1990: pág. 4-16

- PREWITT, Lena, et al. *Merit Pay in Academia: Perceptions from the School of Budines*. Public Personnel Management, v.20, n.4, Washington, 1991: pág. 409-417
- RUEDA, Mario, et al. *Evaluación del Trabajo Académico. Análisis de una Experiencia*. Perfiles Educativos, n.53-54, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991:pág. 67-71
- SCHWAB, Donald, et al. *Merit Pay Practices: Implications for Pay-Performance Relationships*. Industrial and Labor Relations Review, v.43, n.3, February, New Jersey, 1991: pág. 237-255
- SHORTELL, S.M. et al. *Health care management: A text in organization: theory and behavior*. Revista Calidad en Servicios de Salud, México, 1994
- SMITH, Jonh K. *Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue* Educational Researcher, v.12 (3), New York, 1983
- _____, et al. *Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Inquierers*. Educational Researcher, 15 (1), New York, 1986
- TABORGA, H. et al. *Avances y dificultades del proceso de evaluación de las IES Públicas*. Revista de la Educación Superior, v.XXIII (1), México, 1994: pág. 23-30
- TANNER, Lucretia Dewey. *Pay for Performance: Evaluating Performance Appraisal and Merit Pay*. Monthly Labor Review, v.115, n.3, March, Washington, D.C., 1992. 41 p.
- TELLO, Peón Nelía. *Primer Informe Anual de Actividades. Segundo Periodo 1996-2000*. Informe de Labores, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM. México, 1996
- THARP, Jack *When Merit Pay Fails: Searching for an Alternative*. Napsa Journal, v.29, n.1, Fall, USA, 1991: pág. 75-79
- TIBI, Claude *El Financiamiento de la Educación: el impacto en la crisis y el ajuste*. Reforma y Utopía, Reflexiones sobre Educación Superior, Enero-marzo, México, 1990
- TRACY, Dyanne M. et al. *Merit Pay Dissatisfaction: A Faculty-Developed, Bilevel Criterion-Based Plan*. American Sociological Review, Washington, D.C., 1993. 13p.
- TRANNER, Lucretia Dewey. *Pay for performance: Evaluating Performance appraisal and Merit Pay*. Monthly Labor Review, v.115, n.3, March, Washington, D.C.,1992. 41p.
- TWOMEY, Daniel. *Value-Added Meriy Pay*. Conference Paper New Jersey. 1993. 15p.
- VALENTI, Giovanna, et al. *Una visión comparada de la evaluación de la educación superior*. Perfiles Educativos, n.64, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1994

Otras fuentes.

CLARK, Burton, et al. *The Encyclopedia of Higher Education*. New York, Pergamon Press, 1992. 987pp.

NAPOLEONI, Claudio. *Diccionario de Economía Política*. Alfredo Ortells. S.L. Milán, 1986.

Diccionario de la Real Academia Española

Universidad Nacional Autónoma de México. *Ley Orgánica*.

Universidad Nacional Autónoma de México. *Estatuto General*

Universidad Nacional Autónoma de México. *Estatuto del Personal Académico*

Universidad Nacional Autónoma de México. *Estadísticas del Personal Académico*. 1991.

Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta de la UNAM*.

Secretaría de Educación Pública. *Programa para la Modernización Educativa*. 1989-1992.