



EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA, INCENTIVOS Y EFECTOS EN EL TRABAJO ACADÉMICO. ESTUDIO DE UN CASO EN ARGENTINA

SONIA MARCELA ARAUJO GONZÁLEZ (*)

RESUMEN. Durante el último cuarto del siglo XX, la educación superior ha estado sujeta a una multiplicidad de cambios que participan de un agresivo proceso de transferencia internacional promovido por organismos de financiación y de cooperación técnica y cultural. El núcleo que los articuló, la evaluación de la calidad, incorporada como estrategia de gestión de las instituciones del sector, dio lugar a la creación de organismos y programas específicos en diferentes países destinados a la promoción de los cambios esperados. El artículo aborda un programa de este tipo, el *Programa de incentivos a los docentes-investigadores* aplicado en la República Argentina en la década de los noventa. Se analizan los *efectos esperados y colaterales* de una política gubernamental que se articula en torno al trípode *evaluación del desempeño de la actividad investigadora, rendición de cuentas y remuneración diferenciada*, según la percepción del profesorado que participa en él y en el caso de una institución universitaria pública.

ABSTRACT. During the last quarter of the 20th Century higher education has been subject to multiple changes which participate in an aggressive process of international transfer, promoted by funding organizations and technical and cultural cooperation organizations. Quality assessment, as a management strategy of the sector's institutions, led to the creation in many countries of organizations and specific programs orientated towards the promotion of the expected changes. This article studies a program of this kind: Incentives to Teaching-Research Staff Program, implemented in Argentina in the 90's. Here we analyze the expected and collateral effects of a government policy articulated around three main issues: assessment of research activity, giving account of the activity's development, and different remuneration in keeping with the participant teaching staff, and in the case of a public university institution.

(*) Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD E INCENTIVOS A LA INVESTIGACIÓN: UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Desde el último cuarto del siglo XX, la educación superior universitaria fue partícipe de un lento proceso de cambio en el marco de la constitución de una nueva agenda destinada a la transformación de las instituciones del sector. Agenda que, a su vez, participa de un agresivo proceso de *transferencia internacional* en la década de los noventa a través de diferentes estrategias y acciones conjuntas –aunque no simultáneas– promovidas por diversos organismos internacionales de financiación y cooperación técnica y cultural (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, CEPAL, OEI, entre otros)¹. En este marco, la evaluación de la calidad se ubicó en el centro de la escena a través del proceso de *transferencia internacional* que la incorporó como una estrategia de gestión de los sistemas de educación superior, emergiendo como la expresión más clara de la internacionalización de la educación superior, y condensando la casi totalidad de los problemas propios de este sector de la educación en el fin del milenio.

Aún cuando no suele percibirse el grado de articulación y penetración que las políticas de calidad tienen en la orientación de los actores y las prácticas institucionales, son esas mismas políticas las que han provocado la aparición de la institución universitaria con un alto grado de visibilidad. Dicha visibilidad deviene de la incorporación de demandas centradas en

la *transparencia*, la *responsabilidad social* o la *rendición de cuentas* a las que debe responder superando uno de los problemas detectados como centrales en los sistemas universitarios: la carencia de información confiable para el desarrollo de procesos de cambio. Así, podemos afirmar que la universidad está en la *lupa* ya que no puede erigirse como una *caja negra*. Las diversas miradas que hacia ella se dirigen –en las que diversos *buffers* u *organismos intermedios* o de *amortiguación* creados desde el Estado juegan un papel central–, como en el caso de la *lupa*, aumentan el conocimiento de las instituciones al mismo tiempo que el control de sus actores y de las actividades propias. La «anatomía» de la institución es observada en cada una de sus partes y es objeto de juicios que, finalmente, tienen como propósito orientar la *mejora* y el *desarrollo institucional* en una dirección específica y predeterminada. En este sentido, la actividad más novedosa para los universitarios, la *evaluación institucional*, introducida en diferentes países en la década de los noventa en el marco de la institucionalización del *Estado Evaluador* (Neave, 1988), constituiría la estrategia de gestión con esta finalidad.

Junto a la creación de organismos encargados de la evaluación institucional, se observa la presencia de otras instancias, programas e instrumentos de evaluación que están empeñados en la *búsqueda de la calidad*. Estos tienen un mayor poder de penetración en la vida de las instituciones pues están focalizados en uno de los pilares en los que la reforma tiene su punto de

(1) Estos organismos juegan un papel fundamental y estratégico en la transferencia internacional de una perspectiva compartida acerca de la calidad educativa que forma parte de las agendas de la educación superior en diferentes latitudes. Utilizan para ello diferentes vías: la *financiación*, la *sistematización* y *diseminación de información* a través de proyectos piloto, estudios comparados, programas temáticos y elaboración de documentos, y las *conferencias*. Esta óptica de análisis ha sido desarrollada en S. Araujo: *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina*. Tesis Doctoral. Madrid, UNED, 2000; S. Araujo: «La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional?», en *Avaliação*, 14 (1999), pp. 15-25.

anclaje: el *profesorado universitario*. Han surgido nuevas formas de evaluación en las que los docentes, además de estar sometidos al juicio de distintos actores, son evaluados en diferentes actividades —docencia, investigación, transferencia, gestión—. Esta situación se ha traducido en la proliferación y multiplicación de diversas instancias de evaluación², originando la progresiva intensificación del trabajo del profesorado y el despliegue de una serie de efectos que derivan de la necesidad de adaptarse al cambio acelerado, con respuestas rápidas a una variada gama de exigencias. Como consecuencia, los académicos también están en la *lupa*, pues son objeto de una mirada más *fina, detallada, individualizada y focalizada*. Así, la potenciación de la institución universitaria como espacio primordial y estratégico en el desarrollo de la investigación, la consideración de esta última como indicador de su grado de modernización en un contexto en el que la universidad es concebida como una empresa corporativa (Bleiklie, 1998), y la confianza en la competencia

para la distribución de recursos financieros escasos como garantía del mejoramiento de la calidad, se ha operado a través de instrumentos que calan profundamente el trabajo académico. Se trata del diseño y aplicación de una política gubernamental que, con el propósito de construir nuevos patrones de comportamiento y de institucionalizar y legitimar una nueva cultura, se articula en torno al trípode *evaluación del desempeño de la actividad investigadora, rendición de cuentas y remuneración diferenciada*.

La utilización de *remuneraciones diferenciadas, incentivos, recompensas* o el sistema *merit pay* como instrumento para inducir modificaciones en el campo de la educación no es nueva. Sin embargo, la implantación de recompensas individuales o institucionales así como de retribuciones diferenciadas, a través de una política gubernamental claramente definida y ejecutada en diferentes países, se está generalizando pues existen evidencias tanto en países de Europa Occidental³ como de América Latina⁴. La competición por

(2) Un estudio reciente —proyecto EVALUE: *Evaluación y Autoevaluación de Universidades en Europa*—, financiado por la Comisión Europea, y llevado a cabo en ocho países de Europa Occidental —Alemania, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Portugal, Reino Unido— entre febrero de 1996 y julio de 1998, muestra la presencia de múltiples instancias y modalidades de evaluación: evaluaciones para el ingreso a la carrera académica; evaluaciones de grupos de investigación destinadas a la obtención de fondos y subvenciones específicos; evaluaciones individuales con el propósito de acceder a remuneraciones específicas vinculadas al desarrollo de la investigación o al ejercicio de la docencia; evaluaciones para asumir responsabilidades administrativas y para acceder al año sabático; y evaluaciones de las actividades de enseñanza propiamente dichas. Véase el número completo de la revista *European Journal of Education*, 3 (1999).

(3) En los estudios sobre la profesión académica realizados en 15 países europeos se observa la presencia de ingresos flexibles con el propósito de incentivar el rendimiento y productividad. Véase J. Enders: «Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa», en Mora Ruiz, J.: (ed.) *Profesorado Universitario: situación en España y tendencias internacionales*. Cuadernos del Consejo de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

(4) En la línea de análisis que nos ocupa ya han sido descritos los sistemas empleados en países de América Latina —México y Venezuela—, y de Europa Occidental —España y el Reino Unido—. Si bien es de vital importancia científica y político-académica el estudio de sistemas de este tipo en distintos países, las investigaciones en otros países latinoamericanos revisten especial interés en el marco de la desigual inserción en materia de desarrollo científico-tecnológico de América Latina en el concierto internacional. Los estudios comparados permitirían caracterizar convergencias y divergencias en la región, así como con países más desarrollados. Véase S. Araujo: «Los universitarios en la lupa: evaluación de la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica», en *Pensamiento Universitario*, 9 (2000), pp. 23-37.

recursos y el acceso individual o grupal a ellos sobre la base de la rendición de cuentas, constituyen tres pilares con un gran potencial para orientar la consecución de los cambios pretendidos, constituyendo un ejemplo más del valor otorgado a las estrategias de mercado en el desarrollo de los sistemas universitarios.

Los nuevos instrumentos de política educativa apoyados en una modalidad de financiación selectiva y competitiva de la actividad de investigación individual y grupal, están alterando la cultura —valores, creencias, normas— de la profesión académica así como los rasgos particulares de disciplinas y subdisciplinas. Situación que ha dado lugar a la *aparición y al ulterior aprendizaje por parte del profesorado universitario de mecanismos de acomodación y resistencia, que llegan a ocupar un tiempo importante de su trabajo profesional; mecanismos que, a su vez, parecen configurarse independientemente del área disciplinar a la que pertenezca*. Efectos esperados e inesperados constituyen, en la actualidad, las dos caras de una misma moneda. El modo como están siendo afectados los diferentes académicos así como cuál de las dos caras prevalecerá es la cuestión clave a indagar a través de estudios sistemáticos en diferentes países. Este trabajo pretende constituir un aporte en este sentido pues sistematiza algunas consecuencias del *Programa de*

incentivos a los docentes-investigadores implantado en la Argentina en la década de los 90 a partir del estudio de un caso⁵. La exposición se centra en los resultados de la indagación de aquello que hoy constituye la cara más *opaca* u *oscura* de esta iniciativa gubernamental, esto es, la visión del programa desde el profesorado universitario que participa activamente en él.

Se trata de una línea de investigación que, como expresa García Guadilla (1997), asume la tensión que surge entre pragmatismo —responder a la nueva agenda de transformación y acompañar las decisiones que se vayan tomando— y autoconocimiento, es decir, la capacidad de otorgar visibilidad a los aspectos no contemplados en la agenda de transformación y superar el coroplacismo de sus objetivos, construyendo conocimientos más autónomos. Sería un intento encaminado a dar respuesta al planteamiento de Neave (1999), quien con la frase «estar advertido es la mejor defensa», simboliza el papel que asigna a la generación de conocimiento desde y para la propia universidad como una forma necesaria de afrontar las demandas y presiones externas. Ya en una línea de trabajo enmarcada en el campo de la investigación sobre la educación superior en la Argentina, quizá sea una forma, también, de poner en práctica dos de los principios planteados por Krotsch (1999: 21) para lograr una

(5) Algunos estudios que sistematicen efectos de programas de estímulos a la actividad de investigación en México, el Reino Unido y España pueden encontrarse en A. Díaz Barriga: «Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM», en Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, Coordinación de Humanidades/UNAM, 1997; M. Inclán Espinosa: «Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM», en Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. (coord.): *Ibidem*; M. Inclán Espinosa: «Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM», en Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. (coord.): *Ibidem*; M. Jackson: «El impacto de las remuneraciones diferenciadas en las universidades del Reino Unido», en *Revista de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 109 (1999), pp. 69-88. *European Journal of Education*, 3 (1999); M. Henkel: «The modernisation of research evaluation: The case of the UK», en *Higher Education*, 38 (1999), pp. 105-122; M. De Miguel: «Evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación», en *Revista de Investigación Educativa*, 1 (1997), pp. 171-186; Ministerio de Educación y Ciencia. Comisión Evaluadora de la Actividad Investigadora. *Seis años de evaluaciones*. Madrid, 1996.

verdadera transformación educativa sobre la base de la generación de conocimientos sobre la universidad: «la necesidad de construir una fuerte capacidad autorreflexiva a la vez autocrítica, crítica y utópica» y «sostener la verdad sin temor y erradicar toda autocomplacencia». Esta perspectiva, obviamente, no significa desconocer la «centralidad de la producción de conocimiento, como supuesto básico de lo que deber ser una universidad».

LOS PROGRAMAS BASADOS EN LA EVALUACIÓN, LOS INCENTIVOS Y EL MÉRITO AL DESEMPEÑO: EFECTOS ESPERADOS E INESPERADOS

Los programas basados en el mérito al desempeño a la actividad investigadora pretenden aumentar el desarrollo de la investigación, la productividad académica y la internacionalización de la producción científica del profesorado universitario. Estos efectos esperados, sin embargo, son acompañados de otros colaterales, que suelen ser consecuencias ineludibles que devienen de su aplicación.

En primer lugar, y desde una perspectiva crítica, la política de incentivos es vista como una estrategia que promueve la aparición de conductas fraudulentas en la educación, en general, y en la investigación, en particular. Y esto es significativo porque la aceptación de esta hipótesis, implica asumir la erosión de rasgos y valores que, según Clark (1983), han permitido a quienes ejercen la profesión académica reconocerse como miembros de un mismo quehacer

y colectivo profesional, superando la fragmentación y atomización provocada por las diferencias en el tipo de conocimiento con el que trabajan⁶. Nos referimos a la valoración de la libertad de investigación y de enseñanza, y la libertad académica y científica, y a ciertos derechos individuales, tales como el derecho a criticarse mutuamente y el derecho a la propiedad de sus ideas, apoyándose en un conjunto de prohibiciones —el *plagio* es un delito y la ofensa moral ante la falta de reconocimiento de ideas tomadas de otro autor— y de recompensas— por ejemplo, el reconocimiento a la originalidad y la creatividad. En efecto, Noah y Eckstein⁷ sostienen que el *plagio*, la *duplicación de publicaciones* producto de las relaciones establecidas entre cantidad de publicaciones y financiación, y la *fabricación de datos* —entre los cuales cuentan la falsificación de experimentos y resultados, subrayando las evidencias y suprimiendo las contraevidencias, o arreglando los datos estadísticos para producir una conclusión deseada— si bien constituyen conductas reconocidas en el ámbito académico, son potenciadas por las políticas de incentivos.

En un contexto en el que ser investigador otorga prestigio, y en el que el incentivo suele ser un complemento significativo ante los magros salarios o la reducción salarial —como ha ocurrido recientemente en la Argentina—, el profesorado universitario estaría siendo compelido a *seleccionar y calcular* sus conductas frente a las exigencias planteadas por los sistemas de evaluación vigentes. La elección de temas de investigación, el tiempo

(6) Para un análisis de cómo el *tipo de conocimiento* con el que trabajan los académicos en diferentes disciplinas está en la base de las diferencias en cuanto a los *patrones de investigación y publicación*, en las *pautas de iniciación* y de *interacción social*, en la *permeabilidad* y los *factores externos* que incitan los cambios internos, puede consultarse el artículo ya clásico de T. Becher: «Las disciplinas y la identidad de los académicos», en *Pensamiento Universitario*, 1 (1993), pp. 56-77.

(7) H. Noah y M. Eckstein: *The fraud in education*. Documento inédito.

que demandará una investigación específica, la posibilidad de presentar producciones-publicaciones en intervalos cortos de tiempo, suelen constituirse en criterios que orientan los patrones de comportamiento individuales y de grupos de investigación en tanto comportan la asunción de menores riesgos, en el intento por ingresar y permanecer en un sistema que selecciona según el mérito. En cuanto a los patrones de publicación, efectos ligados a la valoración y exigencia de una mayor productividad tales como el *plagio*, la *reiteración* de un mismo contenido en diversos eventos y revistas (autoplagio), el señalamiento de *publicaciones con referato*—como una forma de engaño— cuando el acceso a la publicación se ha realizado por otros medios o no se trata de una revista en la que intervienen *referees* para la selección de trabajos, la *especulación* a la hora de rendir cuentas de la actividad desarrollada, la compulsión a la producción-publicación sin tener en cuenta su *originalidad* y *calidad*, etc., son efectos que también pueden asociarse a la política de incentivos a la actividad investigadora. Si las primeras estrategias corresponden al *proceso* por cuanto son propias de la definición y diseño de los proyectos de investigación, las segundas están más ligadas al *producto* en tanto se hacen visibles en la necesaria rendición de cuentas que está en la base de la evaluación.

Otras consecuencias, más directamente ligadas a los procesos de evaluación

de investigadores y de proyectos de investigación, se incluirían en lo que se ha categorizado como *formas trágicas del fraude*⁸: el falseamiento del *curriculum vitae* en función de los requisitos de la evaluación o el empleo de diversos artilugios en su presentación para mejorar los resultados, el coleccionismo de títulos y certificados para mejorar la puntuación en el proceso de evaluación, en ocasiones, suele dar lugar a la selección de programas de postgrado que no tienen relación directa con el área de trabajo académico o profesional, o bien, que no acreditan trayectoria ni suficiente calidad académica.

Es posible, además, reconocer la presencia de una variedad de conductas estimuladas por estos instrumentos, y que no se incluyen en las categorías anteriores pero que están ligadas a una serie de adquisiciones o aprendizajes que realiza el profesorado universitario. Nos referimos a: la reorganización de las áreas y las líneas de investigación; la selección y orientación de las actividades a desarrollar en la institución con el propósito de mejorar la posición como investigador; la aparición de un mayor grado de competencia/rivalidad entre investigadores y entre grupos de investigación; el incremento de prácticas autoritarias en la vida académica como consecuencia del interjuego particular que se produce entre jerarquía-competitividad entre investigadores y grupos de investigación; la sobrecarga de tareas en el desarrollo del trabajo universitario y el aumento del

(8) J. M. Moreno (1999) caracteriza en los siguientes términos las diferentes formas de fraude en educación. Las *formas épicas* se refieren a copiarse en una prueba, la suplantación de la personalidad en un examen y el robo de las preguntas del mismo. Las *formas trágicas* aluden al plagio de trabajos y demás tareas académicas, al tráfico de influencias para modificar las calificaciones de un alumno, y a la falsificación de credenciales y títulos académicos. Las *formas líricas* incluyen conductas en las que el alumno localiza los puntos débiles del profesor, aprobando una asignatura sin pasar por ella en realidad. Las *formas industriales* operan a gran escala pues se trata de agencias, compañías, servidores de páginas Web y universidades *fantasmas* que ofrecen servicios fraudulentos a quien quiera y pueda pagárselos: desde trabajos académicos ya hechos que se bajan de la página Web, hasta títulos universitarios falsificados, pasando por la posibilidad de que una suerte de doble se presente a realizar el examen que el cliente necesita aprobar, o por las redes de funcionarios que se organizan para el robo y la venta ilegal de preguntas de exámenes.

estrés como consecuencia de la necesidad de atender a una variedad de tareas; la disminución de la atención a las demandas de los alumnos; la menor atención a las actividades de extensión universitaria; y una menor autonomía para definir temas de investigación.

OBJETIVOS DECLARADOS Y EFECTOS ESPERADOS EN LA CREACIÓN DEL PROGRAMA DE INCENTIVOS A LOS DOCENTES-INVESTIGADORES EN LA ARGENTINA

La Argentina, como otros países en el mundo entero, no ha estado ajena al fenómeno de reestructuración de su sistema de educación superior durante la década de los noventa. A partir de 1989 y, más precisamente de 1993, se desarrolló una política pública promovida por organismos especialmente creados —y que culminará con la sanción de la *Ley de Educación Superior* núm. 24.521/95— que se construyó sobre la base de un paquete de medidas y propuestas cuyo núcleo político-ideológico lo constituyó la *evaluación* (Krotsch, 1998, 1999a). Así, comienzan a generalizarse políticas sectoriales basadas en diagnósticos focalizados que se asentaron en los principios del Banco Mundial desarrollados en *Educación Superior: lecciones derivadas de la experiencia*⁹ e incluidos en el documento que materializa la versión local de la agenda de modernización, el *Programa de Reforma*

de la Educación Superior (PRES). Los objetivos de este último fueron: la reforma y el ordenamiento legal de la educación superior; la introducción de incentivos para el mejoramiento de la calidad de este sector de la educación y de la asignación de recursos; una mayor transparencia en la gestión mediante el mejoramiento de la información; la introducción de modificaciones a la distribución de los recursos presupuestarios; y el fortalecimiento de la capacidad de conducción y programación de la *Secretaría de Políticas Universitarias* (SPU). Esta se constituyó en el órgano responsable de la puesta en marcha y seguimiento del *Programa incentivos a los docentes-investigadores* creado por el Decreto 2.427/93 que materializó la utilización de un sistema de incentivos a la actividad de investigación en los términos descritos en este trabajo.

Como instrumento de la política pública, el *Programa de incentivos a los docentes-investigadores*, tuvo los siguientes objetivos o efectos esperados:

- Promover el *desarrollo integrado de la carrera académica*.
- Aumentar la participación del profesorado universitario en actividades de investigación científica y tecnológica (de aproximadamente 100.000 docentes del sistema de universidades nacionales sólo participaba el 15%).
- Recuperar el papel de la universidad en la investigación científica y en el desarrollo de nuevas tecnologías de productos y procesos.

(9) El informe del organismo financiero internacional indicaba cuatro orientaciones claves para la reforma: fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiación a través del arancelamiento, y la vinculación entre financiación estatal y resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; y adoptar políticas destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. Véase P. Krotsch: «Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura», en Mendes Catani, A. (org.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, Editora Autores Associados, 1998, pp. 203-228; P. Krotsch: *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina*. Rueda, 1999, pp. 1-24.

- Utilizar el incentivo como un medio para aumentar las tareas de investigación y desarrollo a nivel nacional.
- Fomentar la reconversión de la planta docente motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación, incentivando la constitución de estos últimos en universidades jóvenes con la participación de docentes de otras Universidades Nacionales.
- Utilizar el incentivo como una asignación de presupuesto en función de programas específicos basados en criterios que favorecen el rendimiento del trabajo académico¹⁰.

En el diseño e implantación de este instrumento fueron considerados una variedad de aspectos. La necesidad de lograr un *cambio cultural*, esto es, una mutación en el esquema de valores propios de la vida académica como condición necesaria para la instalación y mantenimiento de pautas de excelencia. Debía promover la *calidad científica y académica* con el propósito de acercarse a parámetros internacionales. Desde el punto de vista *financiero* significó la utilización de recursos con fines específicos destinados a promover el incremento

de la calidad y la objetividad en la distribución de los recursos. En este sentido, la confianza en la aplicación de incentivos para la promoción de cambios significó un nuevo criterio en la distribución presupuestaria de los recursos incrementales: por un lado, se basa en indicadores de situación y desempeño de las universidades; por el otro, se lleva a cabo en función de programas específicos de reforma estructural, dirigidos a aumentar la calidad de las ofertas y servicios universitarios, la formación de recursos humanos altamente calificados, y la producción de nuevos conocimientos y tecnologías. Finalmente, y desde el punto de vista *organizativo*, se trataba de incidir en la organización del régimen académico articulándose con las demás herramientas definidas por el Ministerio de Cultura y Educación destinadas a incitar el cambio de las universidades¹¹.

Como en algunos de los países donde se aplican programas de este tipo ha sido objeto de modificaciones¹². Dos versiones podemos identificar en la implantación del programa: la primera que podríamos caracterizar como la versión más *optimista* pues se caracterizó por la *apertura* y el *énfasis en los premios* como mecanismo para la promoción de la actividad investigadora; la segunda, que a través de una normativa especialmente diseñada, *restringe el acceso al*

(10) Según C. Palacios (1999), *coordinadora del Programa de incentivos a los docentes universitarios*, hacia 1993 sólo el 11% de los docentes estaba comprometido en tareas de investigación; los recursos para esta actividad eran de carácter institucional y provienen de la Finalidad de Ciencia y Técnica prevista en la *Ley de Presupuesto Nacional*; los docentes tenían una baja dedicación a las tareas universitarias; y las tareas de ciencia y tecnología se desarrollaban principalmente en las unidades de investigación y a partir de núcleos de investigadores frecuentemente aislados de la docencia. Véase C. Palacios: «El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia», en Sánchez Martínez, E. (ed.): *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1999, pp. 111-126.

(11) C. Palacios: «El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia», en Sánchez Martínez, E. (ed.): *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1999, pp. 111-126.

(12) En España y México, desde su primera aplicación, se han incorporado cambios tendientes perfeccionar el sistema de evaluación.

programa y acentúa el *régimen de penalizaciones*. Sin entrar en el detalle de las modificaciones efectuadas interesa resaltar tres requisitos establecidos para la participación —que fue y aún sigue siendo voluntaria— de los docentes de las universidades públicas en el programa: realizar actividades de enseñanza en las carreras de grado según la dedicación al trabajo universitario, en tanto se promueve la integración de dos actividades básicas de la institución universitaria, la *docencia* y la *investigación*; participar en proyectos de investigación acreditados por entidades habilitadas; y poseer una *Categoría Equivalente de Investigación (CEI)* a través del proceso de evaluación realizado por Comisiones integradas por académicos con reconocimiento académico en las disciplinas de origen. En la actualidad, la permanencia en el sistema que supone el cobro de las tres cuotas anuales¹³ requiere de la evaluación positiva del informe anual de investigación. Dicho informe valora, principalmente, la productividad científica y, con una ponderación menor, la transferencia y la formación de recursos humanos de los integrantes de los proyectos de investigación.

EL PROGRAMA DE INCENTIVOS DESDE LA ÓPTICA DE LOS DOCENTES-INVESTIGADORES

En el marco de la breve presentación realizada analizaremos qué opinan los

docentes-investigadores pertenecientes a diferentes áreas de trabajo y espacios de investigación de una institución universitaria particular respecto del impacto del programa en el trabajo académico, en general, y de los hábitos como científico, en particular¹⁴. Sólo serán expuestos los datos vinculados con tres de los ítems del cuestionario que intentan captar: la perspectiva general de los docentes-investigadores con respecto a los efectos del programa en el trabajo como profesorado, en general, y como científico, en particular; las consecuencias más importantes en los patrones de publicación y difusión del trabajo de los docentes; las derivaciones del proceso de asignación de CEI (también denominado, proceso de *categorización* de los docentes); y la percepción acerca de la justicia y la equidad en el proceso de evaluación. Se intentará caracterizar el *efecto generalizado* del programa sin considerar el *impacto diferencial* en las diferentes áreas disciplinarias a la que pertenece del profesorado universitario, ni variables tales como la edad, el sexo, la dedicación al trabajo universitario, o la CEI, entre otras.

Cuando se indaga acerca de los efectos generales del programa de incentivos en su área de trabajo y espacio de investigación, sólo el 3,2% de los docentes-investigadores encuestados señala que el programa no tuvo ninguno de los efectos referenciados a continuación.

(13) En la actualidad se trata de un programa de incentivos «sin incentivos» o «con incentivos diferidos» pues los pagos adicionales se efectúan con un marcado retraso, en el marco de la restricción presupuestaria que afecta al sector público, y de la cual no está exenta la educación pública. Al retraso en el pago del incentivo se une la retención salarial del 13 % realizada a los empleados del sector público y que afectó a una porción importante de los docentes universitarios.

(14) Se trata de un estudio realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires a docentes-investigadores —esto es, a profesores insertos en el programa de incentivos— en el año 1999. El trabajo de campo se realizó a través de un *cuestionario* estructurado de veinticuatro ítems y fue respondido por el 37,6 % de quienes percibían incentivos en el año 1998. También fueron realizadas *entrevistas* a informantes-claves pertenecientes a diferentes campos de conocimientos. Los datos aquí presentados sólo hacen referencia a los datos sistematizados a través del tratamiento estadístico de la encuesta.

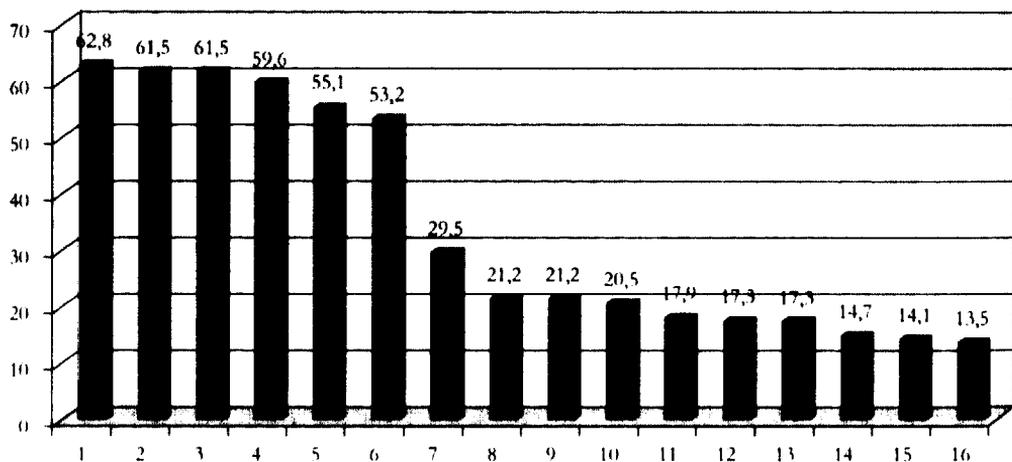
Si se observa el gráfico I, de los seis efectos más elegidos, pues han sido seleccionados por más del 50% de los docentes-investigadores, *el incremento del número de docentes que participan en proyectos de investigación* (2), *el incremento del número de docentes que cursan estudios de postgrado* (4), *el establecimiento de la productividad como parámetro para el acceso a un centro de investigación* (5) y *el aumento de la productividad académica de los docentes* (6), están orientados en la línea de los efectos esperados por la política gubernamental, algunos de los cuales son enunciados como logros del programa por los responsables de su gestión. Sin embargo, otros dos efectos con un elevado porcentaje de elección, *el aumento del estrés como consecuencia de atender una variedad de tareas* (1) y *la sobrecarga de tareas en el desarrollo del trabajo universitario* (3), son consecuencias colaterales productos de las exigencias a las que debe responder el profesorado universitario.

También de los datos que arroja el gráfico I se desprende que no resulta fácil a quienes forman parte del programa, en la situación concreta de trabajo lograr integrar, sin dificultades, la carrera académica (la docencia y la investigación) pues admiten que dedican *menos tiempo para atender la enseñanza en los cursos de grado* (7) y que ha *disminuido el tiempo de atención a las demandas de los alumnos* (9). Como veremos, también la articulación con la sociedad —la extensión—, otro de los pilares históricamente valorados como actividad central de la universidad, ha sido desplazada en el marco de las exigencias planteadas.

Los efectos relacionados con conductas propias e intrínsecas del trabajo de investigación han tenido una incidencia menor pues se observa un bajo porcentaje de elección. Nos referimos al *aumento del intercambio entre docentes-miembros de un núcleo/centro de investigación* (12) y *del intercambio con docentes del ámbito nacional* (13) e *internacional* (14). Recordemos que

GRÁFICO I

Jerarquía de los efectos más importantes del Programa de incentivos a los docentes-investigadores en las áreas de trabajo y espacios de investigación de la UNICEN según porcentaje de elección en cada uno



el intercambio académico estaba implícito en uno de los objetivos declarados: la creación de grupos de investigación en universidades más jóvenes con la participación de docentes de otras universidades con mayor tradición.

En el siguiente orden de importancia los docentes-investigadores sostienen que ha provocado, en el siguiente orden de importancia, la *selección de programas de posgrado independientemente de la orientación temática y la calidad de los mismos* (8); una *menor atención a las actividades de extensión* (10); una *menor autonomía para definir temas de investigación* (11); el *aumento de la participación de profesores como docentes* en programas de posgrado (15); y el *aumento de la solicitud de becas de investigación* (16).

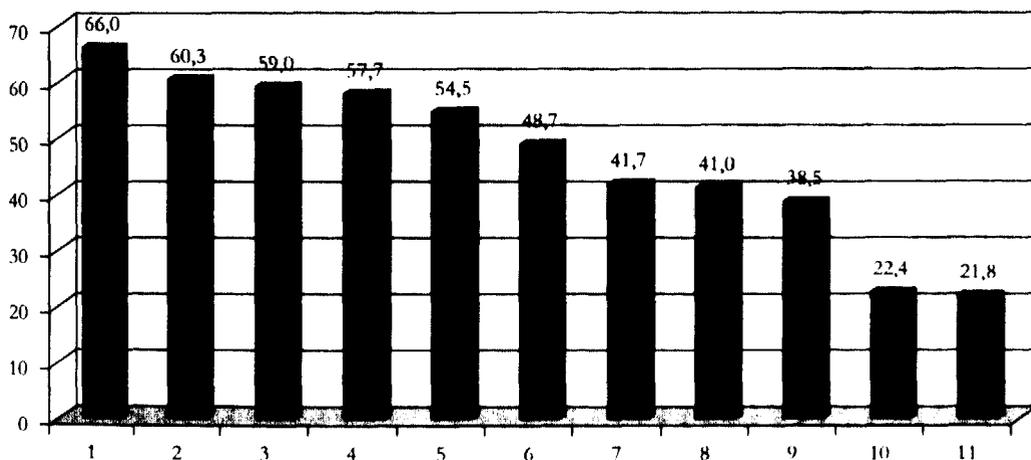
El gráfico II recoge información sobre los efectos del programa de incentivos en el área de trabajo y espacio de indagación de los docentes-investigadores pero, en este caso, circunscrito a los patrones de publicación y difusión del

trabajo. Así, siguiendo con el análisis realizado para el ítem anterior, sólo el 5,1% de los docentes-investigadores dice que el programa no tuvo ninguno de los efectos enunciados en el ítem del cuestionario.

Veamos, entonces, qué efectos están directamente ligados con los objetivos declarados por quienes diseñaron el *Programa de incentivos a los docentes-investigadores*. En los datos que arroja el gráfico II se observa que el *incremento del número de publicaciones de los docentes* (1), el *incremento del número de publicaciones con referato* (3), el *aumento de la participación como ponente en congresos nacionales* (4), el *aumento de las publicaciones colectivas* y el *descenso de las individuales* (6), el *aumento de la participación como ponente en congresos internacionales* (7), y el *aumento de la cooperación entre docentes-investigadores* (11) se orientan en ese sentido, y son reconocidos de manera explícita por los responsables de la gestión del programa.

GRÁFICO II

Jerarquía de efectos del Programa de incentivos en los patrones de publicación y difusión del trabajo de los docentes-investigadores de la UNICEN según porcentaje de elección en cada uno



Si bien los docentes-investigadores admiten que se ha producido el aumento de las publicaciones, también reconocen que dicho aumento ha sido en *desmedro de la originalidad, la calidad y el carácter inédito* (2) y que ha provocado la *reiteración del contenido en diferentes publicaciones* (5). Además, sostienen que se ha dado el *envío de ponencias a congresos nacionales e internacionales sin asistencia* (8)¹⁵, el *aumento de la competencialrivalidad entre docentes-investigadores* (9), y el *aumento de las publicaciones en grupo y de los autores «fantasma»* (10). Estas conductas parecen alejarse de los objetivos declarados constituyéndose en efectos colaterales que también devienen de la participación en el programa.

Cuando se indaga acerca de los efectos del proceso de categorización, un porcentaje todavía menor que en los casos anteriores, esto es, el 1,9% afirma que el programa no tuvo ninguno de las consecuencias

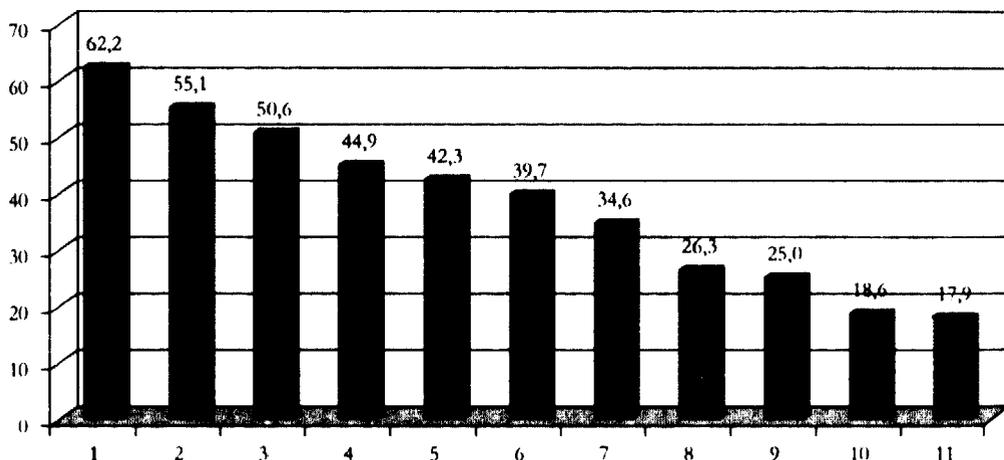
señaladas en la encuesta. Ahora bien, ¿cuáles han sido dichas consecuencias según la perspectiva de los docentes-investigadores? El gráfico III, incluido más adelante, sistematiza información en este sentido.

Los docentes-investigadores señalan un conjunto de efectos que están vinculados a la reorganización del trabajo de estudio y, por ende, en la línea de los objetivos declarados: la *creación de nuevas áreas y líneas de investigación* (2) y la *continuidad de nuevas líneas de investigación* (4) en función de la *creciente incorporación de los docentes al programa*; la *redefinición de áreas y líneas de investigación en función de las categorías obtenidas por los investigadores* (7); y la *mayor colaboración entre investigadores* (9) y *entre grupos de investigación* (11).

Sin embargo, la consecuencia más importante del proceso de asignación de CEI ha sido la *selección y orientación de las actividades en la universidad con el propósito de*

GRÁFICO III

Jerarquía de efectos del proceso de categorización de los docentes-investigadores en el desarrollo de las actividades de investigación de la UNICEN según porcentaje de elección en cada uno



(15) Un número importante de docentes-investigadores agrega que no asiste a los congresos por la falta de financiación para asistir a dichos eventos.

mejorar la categoría como investigador (1). Entre las conductas más elegidas de dicho proceso y que, como la anterior, no está orientada en función de los objetivos declarados se ubica la *utilización de mecanismos/artilugios en la presentación del currículum vitae para mejorar el resultado de la evaluación* (3). Otros señalamientos se alejan francamente de los efectos más higiénicos y saludables pues los docentes-investigadores admiten que ha ocasionado una *mayor competencia o rivalidad entre investigadores* (5) y *entre grupos de investigación* (6), la *potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica* (8) y, aunque con un porcentaje menor, la presencia de *conductas fraudulentas* en tanto se admite el *falseamiento del currículum vitae* para mejorar los resultados de la evaluación (10).

Relacionado con los efectos que el proceso de asignación de *CEI*, ha tenido en el llenado del *currículum vitae* una cues-

tion merece señalarse. Si bien un bajo porcentaje de docentes-investigadores reconoce la presencia de conductas de falseamiento de la información en función de los requisitos de la evaluación (18,6%), un porcentaje más elevado reconoce la utilización de *mecanismos/artilugios* para mejorar su posición en el sistema (50,6%). Ahora bien, si sumamos ambos porcentajes, el resultado (69,2%) ubicaría la aparición de nuevas conductas en el llenado del *vitae*—algunas de ellas fraudulentas— como el efecto principal del proceso de categorización, por encima de la selección y orientación de las actividades con el propósito de mejorar la categoría como investigador, seleccionado por el 62,2% de los docentes-investigadores.

Finalmente, analizaremos la percepción de los docentes-investigadores acerca de la *justicia y equidad* del programa, según los datos de la tabla siguiente.

TABLA I

Razones que afectan el logro de una mayor equidad en los procesos de evaluación de los investigadores y de la investigación en el Programa de incentivos según los docentes-investigadores de la UNICEN. Porcentaje de elección en cada una

	NO		SÍ	
	N	%	N	%
Diferente ponderación criterios e indicadores según composición comisiones por áreas y disciplinas	14	9,5	134	90,5
Heterogeneidad disciplinaria en la conformación de las comisiones evaluadoras	102	68,9	46	31,1
Homogeneidad disciplinaria en la conformación de las comisiones evaluadoras	133	89,9	15	10,1
Control de los evaluadores de proyectos de investigación a través del sistema de auditorías	133	89,9	15	10,1
Competencia entre diferentes universidades para lograr una mejor posición en el sistema universitario nacional	100	67,6	48	32,4
Heterogeneidad de las instituciones universitarias en cuanto al grado desarrollo científico y académico docentes	48	32,4	100	67,6
El programa equitativo en tanto el sistema de evaluación otorga lugar que corresponde como investigador a cada docente universitario	142	95,9	6	4,1

Quando se solicita información acerca de este ítem, como puede leerse en la tabla I, sólo el 4,1% opina que es equitativo en tanto el sistema de evaluación otorga el lugar que corresponde como investigador a cada docente universitario. Los docentes-investigadores otorgan diferente peso a las causas que afectan el logro de mayores niveles de equidad. Los motivos en los que se observa un mayor acuerdo dado el porcentaje de elección son: *diferente ponderación de criterios e indicadores según la composición de las comisiones por áreas de conocimiento*, y *la heterogeneidad de las instituciones universitarias en cuanto al grado de desarrollo científico y académico de los docentes*. Un menor número de elecciones se registra en otros ítems: *la competencia entre universidades para lograr una mayor competencia en el sistema universitario nacional*, *la heterogeneidad disciplinar en la conformación de las comisiones evaluadoras*, y *la homogeneidad disciplinar en la conformación de dichas comisiones*. El *control de los evaluadores de proyectos de investigación* a través de auditorías, seleccionado sólo por el 10,1%, estaría indicando que para unos pocos docentes-investigadores sería un mecanismo capaz de corregir las injusticias del sistema.

Es en este aspecto donde los docentes-investigadores manifiestan su disconformidad incluyendo otros efectos no contemplados en el cuestionario. Problemas de poder relacionados con la *estratificación* que introduce el sistema, *la falta de criterios claros de evaluación*, *la escasa importancia otorgada a las actividades relacionadas con el servicio y la extensión*, *la existencia de «amiguismo» en los procesos de evaluación*, *la valoración de actividades no científico-académicas*, entre otros, son mencionados como causas de la injusticia del programa.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Sintetizaremos, finalmente, algunas reflexiones respecto a la relación entre *evaluación*, *investigación*, *incentivos* y *rendición*

de cuentas según el modo como ha sido afectado el profesorado universitario en el caso que hemos abordado. Como primera conclusión cabe señalar que *la participación en el Programa de incentivos a los docentes-investigadores ha afectado el trabajo académico de todo el profesorado universitario*. Una primera evidencia es el insignificante porcentaje de docentes-investigadores que afirma que el programa no tuvo ninguno de los efectos que enunciáramos para captar la percepción general respecto de su *impacto en el área de trabajo y espacio de investigación* (3,2%), en los *patrones de publicación y difusión del trabajo* (5,1%), y en el *desarrollo de las actividades de investigación como producto del proceso de asignación de CEI* (1,9%). A ella se agrega que, si bien observamos diferencias significativas en el porcentaje de elección de los diferentes efectos, todos son señalados; dicho en otros términos, de la totalidad enunciada, todos fueron seleccionados por docentes-investigadores. Más evidencia aún de la hipótesis del *efecto generalizado* se halla, también en este caso, en el escaso porcentaje de docentes-investigadores que opina que el sistema es *justo y equitativo*. Sólo el 4,1% sostiene que es equitativo en tanto el sistema de evaluación otorga el lugar que corresponde como investigador a cada docente universitario.

Puesto en evidencia el *efecto generalizado* de la propuesta de estímulo a la investigación universitaria basada en incentivos, nos referiremos, ahora, a los aprendizajes que realiza el profesorado universitario cuando logra ingresar y permanecer con éxito en programas de este tipo. La pregunta obligada, entonces, es ¿qué aprenden los docentes-investigadores cuando deben dar cuenta de su trabajo de investigación para obtener un complemento salarial? Trataremos de ver estos aprendizajes tratando de diferenciar, en primera instancia, aquellos que están directamente vinculados con los objetivos de la política gubernamental.

Las adquisiciones que devienen de la enumeración de efectos, relacionadas con las conductas esperadas por quienes *imaginaron* el programa, son las más obvias: los docentes aprenden que deben *cursar estudios de postgrado* y, especialmente, el doctorado; que deben *participar en proyectos de investigación y completar informes*; que se debe *producir* y ser *productivo* para ingresar y permanecer en un centro de investigación; que *no tienen el mismo valor todas las publicaciones*; que *no tiene la misma importancia* el tiempo dedicado a la enseñanza y a las actividades de extensión universitaria que el empleado en el desarrollo de la investigación y en las publicaciones; y que es preciso desarrollar *nuevas formas de organizar el trabajo de investigación*—continuando, redefiniendo—o creando nuevas líneas de investigación—a partir del incremento del número de docentes que llevan a cabo tareas de investigación. Cabe resaltar que si bien se trata de aprendizajes obvios, son sumamente significativos, por cuanto están implícitos en los efectos más elegidos por los docentes-investigadores.

Como ya lo expresáramos, se presentan también una serie de *aprendizajes colaterales, implícitos o no esperados* que erosionan las bases que sustentan esta política de incentivos a la investigación: ¿Qué otros aprendizajes, entonces, realizan los docentes-investigadores?

Expresado sintéticamente, podemos afirmar que los docentes-investigadores, aprenden a *calcular* sus acciones, a *especular*, a *competir* y a *desarrollar mecanismos* que permiten ingresar, permanecer y/o mejorar la posición en el sistema; a vivir en permanentes situaciones de *sobrecarga* y *presión* en el trabajo; a experimentar la *injusticia* y la *falta de equidad* de los procesos de evaluación, y el *autoritarismo académico*. En las situaciones en las que se someten a evaluación con el propósito de entrar o ascender en el sistema, también aprenden que las *identidades individuales*

construidas sobre la base de otras actividades en su historia profesional, tales como la enseñanza y la extensión, ya no tienen el valor de antaño.

Es en los *patrones de publicación y difusión del trabajo* donde las adquisiciones están más alejadas de las conductas esperadas. En efecto, los docentes-investigadores admiten que se ha aumentado la cantidad de publicaciones pero en desmedro de su originalidad, calidad y de su carácter inédito; que se reitera el contenido de las publicaciones en diferentes publicaciones; que las publicaciones tienen autores «fantasma». De manera que la exigencia de productividad, provoca la aparición de *conductas fraudulentas*, en las que el *auto-plagio* y la *apropiación de ideas* desarrolladas por otros a partir de incluirse como co-autor—sin serlo—de un artículo, parecen tener una ocurrencia reiterada y significativa.

En la misma línea de análisis, el aprendizaje de *conductas fraudulentas*, también se produce tanto en los *procesos de rendición de cuentas* de la productividad anual como en la *evaluación para obtener la CEI*. En el primer caso, pueden citarse como ejemplos, la repetición de un mismo trabajo en diferentes partes del *informe* y la clasificación de artículos en el rubro «con referato» cuando, en realidad, la revista en la que se publicó no utiliza *refereres* para la selección de trabajos. En el segundo, la utilización de *mecanismos/artifugios* para mejorar el resultado de la evaluación, o el *inflado artificial* o el *falseamiento del vitae*, constituyen comportamientos que, aunque sean percibidos de manera diferente por los docentes-investigadores, están presentes en la vida académica.

En síntesis, según los datos expuestos desde otro punto de vista, podemos hablar de la presencia de un «currículum manifiesto» y de un «currículum oculto» en el programa de incentivos descrito. Así como los docentes-investigadores realizan

aprendizajes previstos pues forman parte de los objetivos explícitos de la política gubernamental —*currículum manifesto*—, también incorporan una serie de aprendizajes que son colaterales, no previstos y no deseados, que se desencadenan como consecuencia de su participación en programas de este tipo. Los primeros, esto es, los aprendizajes relacionados con los objetivos explícitos de la política gubernamental, constituyen buenos indicadores del papel que juega la financiación «desde el centro» en la modificación de los patrones de comportamiento de los docentes universitarios así como la presencia de instrumentos de evaluación asentados en la rendición de cuentas. Los últimos, esto es, los aprendizajes no previstos podrían constituir formas de resistencia o *boicot* que erosionen las bases del sistema. Sin embargo, tal como se presentan en la actualidad parecen erigirse, más bien, como comportamientos de adaptación que permiten ingresar y permanecer en él; dicho en otros términos, constituirían formas particulares de acomodación a «lo nuevo».

Las conclusiones precedentes quedarían incompletas si no dijéramos, también, que el programa no ha afectado de la misma manera a los docentes-investigadores de diferentes campos de conocimiento, a los hombres que a las mujeres, y a quienes tienen diferente dedicación y jerarquía en la docencia universitaria. En tal sentido, constatado el «efecto generalizado» es preciso profundizar en la búsqueda de los «efectos diferenciales» según algunas de las categorías mencionadas. Sólo para avanzar algunas de las conclusiones más significativas que requerirían un análisis pormenorizado podemos decir que las *áreas de conocimiento* con mayor desarrollo en la actividad de investigación parecen haber sido las menos afectadas en cuanto al aumento del número de investigadores, al grado en que se modificó el trabajo de investigación, y en la reiteración y pérdida de originalidad del contenido de las publicaciones. Cabe señalar que el impacto

ha sido mayor en el caso de las *mujeres* que en el de los varones: las primeras admiten que sufren una mayor sobrecarga en el desarrollo del trabajo universitario, ha aumentado el número de sus publicaciones, se ha modificado su trabajo como docente, y son quienes más seleccionan sus actividades en la universidad para mejorar su *CEI*, en un contexto institucional en el que han sido peor categorizadas que los varones. Quienes tienen *mayor responsabilidad y jerarquía en la docencia universitaria* reconocen tener menos autonomía para definir temas de investigación, que el trabajo de investigación ha sufrido modificaciones, y han debido crear nuevas áreas y líneas de investigación en función de la incorporación de docentes en el programa. Quienes tienen *mayor dedicación* al trabajo universitario, a su vez, sostienen que se ha producido la redefinición de áreas y líneas de investigación en función de las categorías obtenidas por los docentes-investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, S.: «Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica», en *Pensamiento universitario*, 9 (2001), pp. 23-37.
- *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.
- «La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional?», en *Avaliação*, 14 (1999), pp. 15-25.
- BECHER, T.: «Las disciplinas y la identidad de los académicos», en *Pensamiento Universitario*, 1 (1993), pp. 56-77.
- BLIEKLE, I.: «Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in Higher

- Education», en *European Journal*, 3 (1998), pp. 299-313.
- CLARK, B.: «El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México, Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM, 1983.
- DE MIGUEL, M.: «Evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación», en *Revista de Investigación Educativa*, 1 (1997), pp. 171-186.
- DÍAZ BARRIGA, A.: «Organismos Internacionales y Política Educativa», en A. ALCÁNTARA SANITARIO, y otros (Coord.): *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI, 1998.
- «Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM», en A. DÍAZ BARRIGA y T. PACHECO MÉNDEZ (Coord.): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, Coordinación de Humanidades/UNAM, 1997.
- ENDERS, J.: «Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa», en J. MORA RUIZ (Ed.): *Profesorado Universitario: situación en España y tendencias internacionales*. Cuadernos del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.
- European Journal of Education*, 3 (1999).
- GARCÍA GUADILLA, G.: (1997) «Integración y contextualización en el ámbito de la globalización», en *Perfiles Educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad, 76-77 (1997), pp. 16-30.
- HENKEL, M.: «The modernisation of research evaluation: The case of the UK», en *Higher Education*, 38 (1999), pp. 105-122.
- INCLAN ESPINOSA, M.: «Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM», en A. DÍAZ BARRIGA y T. PACHECO MÉNDEZ (Coord.): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. UNAM/CESU, México, 1997.
- «Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM», en A. DÍAZ BARRIGA y T. PACHECO MÉNDEZ (Coord.): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. UNAM/CESU, México, 1997.
- JACKSON, M.: «El impacto de las remuneraciones diferenciadas en las universidades del Reino Unido», en *Revista de Educación Superior*. 109 (1999), pp. 69-88.
- KROTSCH, P.: «Reportaje», en *Docencia Universitaria*. 1 (1999).
- (1999a) *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina*. RUECA, pp. 1-24.
- «Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura», en A. MENDES CATANI (Org.): *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, Editora Autores Associados, 1998.
- MERCADO DEL COLLADO, R.: «La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)», en S. MALLO y A. VELÁZQUEZ JIMÉNEZ (Coord.): *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México Coordinación de Humanidades/UNAM, 1998.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN SPU: *Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores*. Categoría Equivalente de Investigación, 1994.
- MOLLIS, M.: «El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía», en *Avaliação*, 3 (1998), pp. 11-21.
- MORENO OLMEDILLA, J. M.: «Con trampa y con cartón: el fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende», en *Cuadernos de Pedagogía*, 238 (1999), pp. 71-77.
- NEAVE, G.: «Estar advertido es la mejor defensa». La Universidad como objeto de investigación, en *La Universidad Ahora*, 11-12 (1999), pp. 16-27.
- «On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988», en *European Journal of Education. Research*.

- development and policies*. 1-2 (1998), pp. 7-23.
- NOAH, H. y ECKSTEIN, M.: *The fraud in education*. Documento Inédito.
- PALACIOS, C.: «El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia», en SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (Ed.): *La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1999, pp. 111-126.
- ROJO, L. y otros: «La experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México», en S. MALO y A. VELÁZQUEZ JIMÉNEZ (Coord.): *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- ZORRILLA, J. y CETINA, E.: «Aseguramiento de la calidad en la educación superior», en S. MALO y A. VELÁZQUEZ JIMÉNEZ (Coord.): *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1998.