

# Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa

## University teacher assessment for individual incentives: Metaevaluative revision

Tomás Escudero Escorza

*Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España.*

José Luis Pino Mejías

*Universidad de Sevilla. Facultad de Matemáticas. Departamento de Estadística e Investigación Operativa. Sevilla, España.*

Celso Rodríguez Fernández

*Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Matemáticas. Departamento de Álgebra. Santiago de Compostela, España.*

### Resumen

Razones de índole académica, socio-política, económica y de competencia entre instituciones, han convertido a la calidad institucional, a su aseguramiento y a su mejora, en tema de permanente interés y preocupación para los responsables políticos, académicos y gestores de los sistemas educativos y, en particular, de las universidades y de la educación superior en su conjunto. El pago por mérito al profesorado es uno de los mecanismos empleados para intentar gestionar la calidad y su mejora de manera justa y eficaz. En este artículo, se ofrece un análisis de las potencialidades y contraindicaciones del procedimiento, así como la síntesis de una revisión metaevaluativa de la evaluación para incentivos individuales al profesorado, auspiciada por los gobiernos autonómicos, que desde hace unos años (entre seis y ocho, mayoritariamente) se ha generalizado en las universidades españolas. Este periodo de aplicación, a pesar de la extraordinaria diversidad entre comunidades y universidades, parece un periodo suficiente para llevar a cabo una metaevaluación del proceso y su impacto y, en la medida de lo posible, sugerir potenciales acciones de mejora. Esta metaevaluación, un *estudio de revisión*

externo, variado en fuentes y metodología y con orientación formativa, sintetiza la situación de los modelos de evaluación que se aplican en las diferentes universidades, las fortalezas y debilidades de los mismos y de su aplicación, su impacto en el profesorado y en las instituciones universitarias y la valoración que de ello hacen los diferentes sectores implicados, así como las propuestas de cambio que se sugieren. El artículo concluye con la síntesis de los hallazgos más relevantes del estudio, así como un conjunto de sugerencias de cambio en los modelos y procesos de evaluación, necesarios para el logro de los objetivos previstos de mejora en el cumplimiento de sus funciones por parte de los profesores y de las universidades.

*Palabras clave:* Políticas institucionales de calidad, evaluación del profesorado universitario, incentivos individuales, pago por mérito, metaevaluación.

### **Abstract**

Academical, socio-political and economical reasons, and competence among institutions have converted institutional quality, its assurance and enhancement, in a permanent issue of interest and concern for academical and political authorities and managers of educational systems and, particularly, of universities and higher education systems. Teacher merit pay is a mechanism used to manage quality and its improvement in a fair and effective way. This article offers an analysis of the strengths and weaknesses of the procedure, as well as the synthesis of a metaevaluative revision of the evaluation for teacher individual incentives, promoted by autonomous goverments, that have been generalized in Spanish universities in the last six-eight years. This period of application, in spite of the great diversity among autonomous communities and universities, seems a sufficient period of time to carry on a metaevaluation of the process and its impact and, as much as possible, to offer potential improvement actions. This metaevaluation, an external revision study with several sources and methods and formative orientation, synthesize the situation of the applied models in different autonomous communities, their strengths and weaknesses, their impact on teachers and universities, the evaluation that different implicated sectors made and the change proposals that are suggested. The article conclude with a synthesis of the most relevant results, and a set of suggestions to modify the models and procedures of evaluation, in order to get the foresight goals of improvement in the accomplishment of their functions in teachers and universities.

*Key words:* Institutional quality policies, university teachers assessment, individual incentives, merit pay, metaevaluation.

## La evaluación para incentivos individuales como factor de calidad

El profesorado es elemento decisivo para la calidad de la educación, por ello, la evaluación de los profesores es especialmente relevante para mejorar las instituciones educativas. Malen (1999) ve a los sistemas de evaluación y compensación de profesores, algo que empezó en Inglaterra en el s. XVIII (Troen y Boles, 2005), como palanca de cambios funcionales y planes institucionales de mejora (Hanushek, 2006).

Los programas de incentivos al profesorado pueden tener orientación individual y colectiva, cada una con pros y contras y distinto nivel de utilización (Mizala y Romaguera, 2004), pero es el *pago por mérito individual* el más extendido, concebido como premio e incentivo para mejorar el sistema.

La evaluación sumativa, para premiar o penalizar, suele requerir la agregación de datos diversos, apoyándose en modelos (Mehrens, 1990) como el de *conjunción*, que implica la superación de un cierto nivel en todos los criterios, el de *distinción*, que obliga a la superación de algunas variables y el de *compensación*, que promedia los méritos de diversos criterios. Las evaluaciones de productividad docente e investigadora, para incentivos salariales, suelen apoyarse en el modelo de *distinción*.

La medición de la productividad docente e investigadora son dos problemas de naturaleza conceptual y técnica diferentes. En ambos casos la productividad está condicionada por el contexto de trabajo, especialmente en la productividad docente.

En investigación, la productividad se suele asimilar con publicaciones, a menudo más por el marco en el que aparecen que por su calidad intrínseca. También sabemos que se publica con mayor o menor facilidad, según el grupo de investigación al que se pertenece. De alguna manera, cuando se evalúa la productividad investigadora individual, se valora al individuo y a su contexto académico. Este es un elemento que introduce algunas dudas sobre la equidad de los planes de incentivación individual por productividad investigadora.

En el ámbito docente, el problema se complica extraordinariamente, sobre todo por ser algo que depende de la acción del profesor, pero también de la de sus estudiantes. En rigor, la productividad docente no es lo que sabe el alumno al final del proceso, sino el valor añadido por el proceso. En definitiva, medir la productividad docente de un profesor es algo técnicamente complejo y condicionado por sus estudiantes (Alicias, 2005). El código ético de la evaluación nos obliga a no ubicar responsabilidades en personas que no tienen el control de los resultados. Este también es un importante motivo para utilizar indicadores indirectos, competencias y procesos, en la evaluación de la docencia. Las destrezas y la preparación de los profesores no son

criterios suficientes de calidad, pero sí necesarios y sobre ellos tiene control el profesor; se trata de unos indicadores indirectos importantes en su evaluación. Pero en este terreno no vale cualquier cosa. No es lícito seleccionar un indicador por el hecho de que resulte fácil su utilización. Los indicadores deben seleccionarse por su relevancia para potenciar y predecir productividad. En paralelo pueden elegirse indicadores que, por razones estratégicas, conviene potenciar en un momento dado.

La experiencia nos dice que la evaluación de los profesores suele encontrarse con algunos problemas como los siguientes (Escudero, 2006):

- No existe un criterio nítido de buen profesor. Es necesario conjugar criterios diversos.
- Las connotaciones legales de las decisiones fuerzan la utilización de criterios mensurables, no siempre relevantes.
- La productividad y la motivación de un profesor no suelen ser estables. Es necesario evaluar periódicamente.
- Los ámbitos de productividad de un profesor son bastante independientes. Hay que evaluarlos todos.

En las últimas décadas, en España se han producido muchos cambios en relación con la evaluación de los profesores universitarios. Se ha pasado desde una evaluación limitada a procesos de selección y promoción, a evaluaciones diversas con distintos propósitos, siendo las evaluaciones para complementos autonómicos, quizás las de más actualidad. Esta historia ha generado una cultura de la evaluación que condiciona su desarrollo y utilización. La evaluación de los profesores no se suele diseñar como algo necesario para mejorarlos y mejorar la universidad. Todos los planes empiezan declarando que el objetivo principal es la mejora del sistema, pero en muchos casos terminan siendo procesos al servicio de decisiones laborales mayormente al margen de la calidad.

No se suele entender la evaluación sin compensación (generalmente económica) y no sólo en la evaluación de profesores, también en la institucional. No se entiende bien la evaluación como proceso de control y mejora, ni tampoco la posibilidad de penalización, o la obligación de cambio en la acción profesional. La penalización se asimila con la no consecución del premio. Esta visión reduccionista de la evaluación, mayoritaria en nuestro sistema, es una barrera para introducir en las instituciones políticas de calidad que, lógicamente, van a necesitar la implicación de los profesores. De esta situación no es ajena la utilización desde las Administraciones de la evaluación como vehículo para responder a reivindicaciones salariales.

Centrándonos en la evaluación para el incentivo (pago) individual por mérito, Lazear (2001) señala que es dominante el pago basado en «inputs», a pesar de su riesgo de variabilidad, sobre el pago por «outputs», por resultados, por los problemas antes aludidos. Los propios profesores, no siempre favorables a estos incentivos económicos, especialmente los más experimentados, están más de acuerdo en el uso de indicadores indirectos que en el del rendimiento académico (Milanowski, 2007). En todo caso, son limitadas las evidencias sobre la influencia del pago por mérito en el rendimiento de los estudiantes (Eberts y otros, 2000), aunque existan experiencias exitosas (Henry y Rubenstein, 2002; Coates-McBride y Kritsonis, 2008).

Aun aceptando en el pago por mérito su poderoso fundamento en el reconocimiento y estímulo del esfuerzo y del logro, es importante ser consciente, para su utilización adecuada, de algunas circunstancias que lo acompañan, tales como:

- Suele apoyarse en logros que, a menudo, dependen del contexto y de la cooperación de muchos.
- Su fundamento en estándares competitivos ayuda poco al desarrollo profesional y a la mejora.
- A menudo, termina siendo una alternativa a un sistema convencional de revisiones salariales.
- No incide en todos los profesores (planes voluntarios).
- Se fortalecen indicadores de mérito mensurables, más que la calidad en sentido global.
- Se necesita en paralelo un sistema de oportunidades.
- Con frecuencia han tenido una vida efímera.
- Los no incentivados lo sienten como penalización, no es un estímulo.

Probablemente, el pago por mérito es un procedimiento más poderoso para promover la innovación y cambios estratégicos, que para acrecentar la calidad del profesorado e institucional. Estos programas pueden ser una oportunidad para potenciar conductas que la institución considera necesarias en sus profesores, pero no surgen de su iniciativa.

De lo que no parece dudar nadie es de que la mejora de los profesores es la operación más eficiente que una universidad puede poner en marcha en materia de calidad, pero esto requiere buenos sistemas de evaluación y buenos evaluadores, una organización que posibilite la mejora y la participación de los evaluados.

## Fundamentos metodológicos del análisis metaevaluativo

Hoy en día, los especialistas, además de indicar que la metaevaluación, le evaluación de las evaluaciones, introducida por Scriven (1969), debe juzgar el mérito, el valor y la utilidad de la evaluación, la establecen como elemento de garantía científico-profesional; los propios evaluadores deben asegurar que las evaluaciones están bien hechas. La metaevaluación es una obligación profesional, que entronca con la ética de la revisión y el autocuestionamiento continuos (Stake, 2006). Se trata de articular la obligación científica de especular sobre lo que puede estar yendo bien o mal con un plan determinado.

Seguendo a Stufflebeam (2001, p. 185), definimos metaevaluación como:

El proceso de diseño, obtención y aplicación de información descriptiva y valorativa acerca de la utilidad, factibilidad, legitimidad y rigor de una evaluación, así como de su sistematicidad y de la competencia, integridad, honestidad, respetabilidad y responsabilidad social de sus autores al desarrollar la evaluación e informar públicamente de sus fortalezas y debilidades.

Este mismo autor nos dice que un buen símil para entender este concepto es el de que la *metaevaluación* es en el campo de la *evaluación* lo que la *auditoría* es en el campo de la *contabilidad*, que asegura el escrutinio externo e independiente del uso de los recursos financieros.

La metaevaluación puede llevarse a cabo con distintos enfoques. Posavac y Carey (1989), por ejemplo, nos hablan de tres enfoques:

- Revisión del estudio.
- Análisis secundario.
- Integración cuantitativa.

La *revisión del estudio* se basa fundamentalmente en el análisis del informe de evaluación, de los procesos y resultados; es un procedimiento esencial en el estudio de naturaleza interpretativa, fundamentalmente sobre datos cualitativos. El *análisis secundario* supone el reanálisis de los datos originales. El hecho de disponer de los datos de una evaluación ya es signo de credibilidad de la misma. La *integración cuantitativa* o meta-análisis (Glass y otros, 1981) es un procedimiento estadístico de combinación de resultados cuando existen varios estudios sobre el mismo tema. También podemos hablar de metaevaluaciones internas y externas (Brinkerhoff y otros, 1985).

Las metaevaluaciones se apoyan en técnicas diversas, aunque existen algunas de creciente utilización como los paneles de revisión, análisis de protocolos, seminarios interactivos y las listas de verificación adecuadas a evaluaciones de distinta naturaleza y contenido (Scriven, 2000).

Para juzgar la calidad de las evaluaciones se han ofrecido diversos criterios, en general ligados con el mérito y el valor, la utilidad, la eficiencia del diseño, etc. (Schwand y Halpern, 1988). En general se habla de criterios de: *utilidad* (valor, mérito, importancia de resultados); *rigor* (métodos precisos correctamente aplicados) y *eficacia y eficiencia* del diseño y del proceso evaluador. También se habla de criterios *éticos*, como protección de los derechos de los implicados en la evaluación. Hoy en día, las bases para este proceso metaevaluativo, siempre tras la debida contextualización, están en los estándares de evaluación de personal y de programas educativos del Joint Committee (1988 y 1994).

El trabajo que presentamos, de análisis de las evaluaciones de nuestros profesores universitarios para incentivos salariales individuales, conocidos como incentivos autonómicos, recoge la síntesis, fundamentalmente de los resultados, de una *metaevaluación* llevada a cabo con una clara *orientación formativa*, esto es, buscando fundamentos de propuestas de reforma para la mejora de estas evaluaciones.

Desde la perspectiva metodológica, nuestra investigación se inscribe en la categoría de *estudio de revisión externo*, dentro de los enfoques de la metaevaluación establecidos por Posovac y Carey (1989), que, como hemos señalado anteriormente, es un enfoque esencial en el estudio de naturaleza interpretativa, fundamentalmente sobre datos cualitativos, que se apoya en un variado abanico de fuentes de información y de aproximaciones de análisis, sobre los planteamientos, procesos, resultados e impacto de las evaluaciones.

La investigación ha respondido a un diseño con cuatro bloques o fases. Las tres primeras fases constituyen tres aproximaciones metaevaluativas complementarias y la cuarta es una fase de análisis y síntesis de los resultados de las anteriores. En concreto, las cuatro fases del diseño, que en buena medida coinciden con los apartados de presentación de este trabajo, son las siguientes:

- Revisión y síntesis de la literatura especializada sobre la utilización de incentivos individuales para el profesorado, especialmente el pago por mérito.
- Análisis y síntesis de documentación relativa a los incentivos autonómicos evaluados. Textos legales, convocatorias, modelos y procedimientos de evaluación, resultados de la aplicación, etc., así como informes de carácter y origen diverso en los que se lleva a cabo algún tipo de análisis, síntesis y valoración sobre los distintos procesos y modelos o casos concretos.

- Diseño de procedimientos, selección de informantes, recogida, análisis y síntesis de opiniones y valoraciones entre las distintas audiencias implicadas en los planes de incentivación.
- Triangulación de la información y resultados de las fases anteriores, síntesis de resultados y establecimiento de conclusiones y de potenciales propuestas de mejora.

La voz de las distintas audiencias implicadas, motivo de análisis en la tercera fase de la investigación, ha sido recogida con entrevistas individuales y grupales y cuestionarios abiertos, la mayoría de estos últimos vía informática, con cerca de ciento cincuenta informantes, seleccionados de manera intencional, por ser representativos de una determinada tipología de los distintos sectores implicados, de manera que se cubriera una amplia diversidad de comunidades autónomas. En concreto, hablamos de responsables políticos autonómicos, responsables universitarios, consejos sociales, rectorados, centros y departamentos, representaciones sindicales y profesores de distintas situaciones administrativas. A estos debe añadirse una docena de personas expertas, implicadas profesionalmente en estudios y procesos de evaluación del profesorado.

En todos estos casos, con la adecuada contextualización y adaptación de procedimientos e instrumentos, hemos recabado información sobre los siguientes aspectos:

- Valoración general que se hace del programa de evaluación para incentivos de su universidad.
  - Puntos fuertes.
  - Puntos débiles.
- Efectos que ha tenido y tiene sobre.
  - El profesorado.
  - La universidad.
- Valoración que del programa hacen los distintos sectores.
  - Distintos tipos de profesores.
  - Responsables académicos.
  - Consejería autonómica.
  - Consejo social.
  - Sindicatos.
- Sugerencias de cambios a introducir.
  - En el programa y en su concepción.
  - En los procedimientos de evaluación.



- Valoración de este tipo de programas como mecanismo para mejorar la calidad del profesorado y de la universidad.
- Otros comentarios y sugerencias.

El nivel de conocimiento sobre el tema, así como el centro de interés y preocupación preferente, encontrado entre los informantes es muy diverso. En algún caso se trata de reflexiones vagas y de imágenes estereotipadas, mientras que en otros se reflejan altos niveles de interés y preocupación, con análisis mucho más profundos. La certificación de este panorama tan diversificado y dispar, puede tomarse como primera conclusión de nuestro análisis.

## Tipología de incentivos autonómicos al profesorado universitario

En este apartado presentamos la revisión comentada, centrada en los modelos de evaluación e incentivación, de la situación de los incentivos retributivos en el conjunto autonomías, que se han introducido en el sistema en la última década.

La orientación de esta síntesis viene obligada, no sólo por la propia naturaleza de nuestro trabajo, en el que es de escaso interés la descripción detallada de la situación en cada universidad, sino también por la volatilidad de la información de cada caso, sujeta a revisiones constantes.

Las fuentes de este sucinto informe son variadas: documentos de universidades y comunidades, normas legales y acuerdos, información directa de encuestados y entrevistados, etc. Estas fuentes son mayoritariamente parciales, pues se refieren a una comunidad o universidad, sin embargo, en algunos casos concretos (Rey, 2005; Zafra, 2006; FETE-UGT, 2007) ofrecen análisis sobre el conjunto del sistema en un determinado momento, incidiendo especialmente en aspectos económicos de los planes.

A partir de esta información, con los planteamientos de análisis señalados, podemos destacar algunas realidades relevantes de estos planes de incentivos al profesorado, tales como las siguientes:

- Aunque la mayoría de las experiencias de pago por mérito al profesorado no han contado con el apoyo de los sindicatos de profesores, por el riesgo de introducir elementos subjetivos y por la pérdida de influencia en el control

de salarios (Eberts y otros, 2000; Holland, 2005), el origen de estos incentivos autonómicos se sitúa a finales de los noventa, precisamente a resultados de reivindicaciones sindicales por pérdidas del poder adquisitivo en los salarios. La competencia exclusiva sobre el régimen retributivo del profesorado universitario estaba otorgada por la Ley de Reforma Universitaria de 1983 al gobierno central, pero en varias autonomías se atendieron estas reivindicaciones a través del artículo 46.2 de la citada ley, que establecía que el Consejo Social de la Universidad, a propuesta de la Junta de Gobierno, podría acordar, con carácter individual, la asignación de otros conceptos retributivos en atención a exigencias docentes e investigadoras o méritos relevantes. Posteriormente, la Ley Orgánica de Universidades de 2001, en sus artículos 55 y 69, capacitó a las comunidades autónomas para establecer retribuciones adicionales para el profesorado funcionario y contratado. Desde esta nueva base legal, a lo largo de la presente década se han generalizado estos complementos en todas las universidades españolas. La UNED se ha asimilado al modelo que se aplica en la Comunidad de Madrid.

- A pesar de la concepción común, el modelo aplicado es muy variado por autonomías, según el enfoque dado a ciertos elementos como la evaluación global o por ámbitos (docencia, investigación y gestión), número, naturaleza y escalonamiento de tramos, valor único del tramo o diferenciado por categorías, para todo el profesorado o para determinados sectores, pago por mérito individual prorrateado o común por tramo, tipo y orientación de la evaluación, utilización o no de baremos y cuantías monetarias. En el cruce de estos y otros elementos, se configura el aludido panorama, variado y sujeto a revisiones constantes.
- También la gestión técnica del proceso es muy diversa, con distintos niveles de responsabilidad de las consejerías autonómicas, de las agencias, de los consejos sociales y de la dirección universitaria. Lo mismo puede decirse sobre la utilización de comisiones externas, o sobre la participación de representantes sindicales.
- Inicialmente, estos incentivos se limitaban básicamente a profesores numerosos doctores con dedicación permanente. Sin embargo, de forma progresiva, esta situación está cambiando y se está integrando a todos los profesores. La solicitud es periódica, anual o cada varios años según comunidades.
- Como declaración de principios, estos incentivos pretenden dos objetivos:
  - a) un incremento salarial, de tipo más o menos general, que dé satisfacción

a demandas laborales y b) promover comportamientos del PDI hacia la mejora de la docencia y la investigación y al cumplimiento de ciertos objetivos institucionales. Sin embargo, mayoritariamente, el énfasis del primer objetivo es muy acusado, pues muchos planes son poco más que una fórmula de incremento salarial, sin incidir de manera específica en la mejora de objetivos institucionales. En algún caso, se llega a hablar de complemento de homologación con el resto de las universidades españolas. Son interesantes las reflexiones y propuestas alrededor de esta cuestión, presentadas por Parcerisa (2006) en el VI Foro ANECA, en defensa de un cambio cultural del profesorado sobre el sentido de su evaluación y la orientación hacia la mejora institucional.

- En el objetivo de mejora institucional se podrían enmarcar los complementos de gestión, que ayudan a que algunos profesores adquieran compromisos, al menos en los niveles intermedios de gestión. Sin embargo, en casos como rector, vicerrector y decano, se trataría solamente de un aliciente añadido, pues el incentivo real está más ligado al reconocimiento y a las competencias del puesto, que a un modesto incentivo de tipo económico, además del establecido con carácter general para este tipo de responsabilidades.
- Además de los incentivos por gestión citados, los complementos autonómicos se articulan alrededor de méritos docentes y de investigación, mayoritariamente por separado, con uno o varios tramos en cada ámbito. El logro de estos escalones llega con fórmulas diversas según las universidades: antigüedad, dedicación, titulación, categoría administrativa, méritos docentes e investigadores previos, participación en actividades, etc. Frecuentemente se contabiliza la existencia o no del elemento a considerar y, a veces, se puntúa de acuerdo a un baremo.
- Esta evaluación diferenciada por ámbitos no se da en algunas comunidades como Castilla-La Mancha, Madrid, País Valenciano y País Vasco, donde la evaluación es conjunta y no se distingue por docencia, investigación y gestión, aunque se premien méritos en todo. Sin embargo, los modelos de estas comunidades son muy diferentes entre sí.
- En casi todas las comunidades se observa la existencia de una parte del incentivo, al menos en el docente, que se concede con carácter general (salvo incumplimientos básicos) a modo de simple complemento salarial. También se suele incluir algún otro complemento similar, ligado a determinadas circunstancias como, por ejemplo, ser doctor.

- En algunas comunidades, Castilla-León, Extremadura y Murcia, por ejemplo, los incentivos se articulan preferentemente en tramos de tipo general, que se otorgan directamente por reunir determinadas condiciones, antigüedad, sexenios, etc., con escaso peso de la actividad diferenciada del profesorado. Esto acentúa la idea del complemento como mera subida salarial.
- La incidencia de los sexenios es decisiva en casos como Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña y Navarra, donde el complemento por investigación es un plus salarial añadido al del sexenio. Los contratados tienen una evaluación específica. En otros casos aparecen situaciones mixtas, como en Galicia, donde el plus consolidable por sexenio se complementa con un aporte no consolidable por trabajos de los últimos años.
- En los complementos docentes, la situación es más diversificada, pues hay casos en que se ligan directamente a quinquenios, Asturias y Extremadura, por ejemplo, otros en los que la relación es importante, como en Baleares, Cataluña y Galicia, pero existe un componente de evaluación diferenciada, otros como Cantabria, que diferencian los tramos y establecen alguno de evaluación específica, otros como Aragón, donde se solicita el cumplimiento de algunos requisitos entre varios y otros como La Rioja, que aplica un baremo de evaluación de la actividad del profesor. Estos ejemplos son solamente una muestra de un panorama muy diversificado, en el que se dan variadas situaciones de utilización mixta de las características y de la actividad del profesorado.
- El escalonamiento del incentivo es muy variado entre comunidades. Nos encontramos casos de uno o dos tramos como Aragón, Castilla-La Mancha, Madrid y País Valenciano, con otros con siete o más escalones como Asturias, Canarias, Cantabria, Extremadura, Galicia, Navarra y País Vasco. También es muy diversa la naturaleza de estos tramos: básico o evaluable, consolidable o no, etc. Sobre la cuantía y el carácter común o diferenciado de las asignaciones, el panorama es extraordinariamente diverso y resulta casi imposible sintetizarlo. Mayoritariamente, cada escalón tiene una asignación fija, pero en otros casos puede ser variable. En Madrid, en concreto, la percepción individual se calcula con determinados méritos, a través de un polinomio bastante complejo (Orden 2072/2007). Aunque este asunto está sujeto a permanente revisión, el montante económico de estos incentivos puede variar mucho según comunidades. En el momento de redactar este trabajo, un profesor «senior» puede obtener una asignación en el entorno de 12000 en algunas comunidades y no llegar a la mitad en otras.

- Sintetizar los resultados de estos planes en las sucesivas convocatorias autonómicas, es una tarea prácticamente imposible y de dudosa validez, por la diversidad de los modelos y resultados y por la escasez de información. En algún caso podemos encontrar síntesis sobre algún aspecto concreto, como con el complemento de excelencia en Galicia (ACSUG, 2006), pero se limita a describir resultados numéricos. Quizás el trabajo más relevante sea la metaevaluación de las cinco primeras convocatorias del plan de La Rioja (Escudero y otros, 2006), en la que sí se realizaron algunos análisis valorativos de los resultados de aplicación del plan. Se constató un alto porcentaje de resultados favorables entre los participantes (el 87% de los tramos sometidos a evaluación) y un proceso de autorregulación entre el profesorado (el 70% del profesorado participó en el proceso, sometiendo a evaluación el 70% de los tramos evaluables teóricos). Esta tendencia del estudio de La Rioja es concordante con las percepciones obtenidas sobre la participación y resultados de estos planes autonómicos en general. Una participación muy alta del profesorado, con algún proceso de autorregulación en las peticiones de evaluación y resultados generalmente favorables.
- Mayoritariamente, los modelos de evaluación tienen escaso potencial para influir en la conducta del profesorado. No parece favorecerse el cambio estratégico que estos incentivos debían potenciar. En la mayoría de los casos, se refuerza la actividad normal y la ya impulsada previamente, pero se estimulan pocas actividades nuevas de mejora o desarrollo estratégico. En el momento presente, entendemos que algunas de las comunidades en las que el modelo de incentivos puede influir más en la actividad del profesorado son Canarias, Castilla-La Mancha, País Vasco y La Rioja, y, más parcialmente, en Galicia y Navarra. En Cataluña se posibilita la inclusión en el baremo de actividades estratégicas específicas en cada universidad.
- Desde una perspectiva global, el panorama de los incentivos autonómicos no sólo es extraordinariamente diverso, sino que resulta algo caótico y difícil de ubicar en un marco de referencia bien fundamentado en sus principios y procedimientos, coherente con los objetivos declarados, generalizable para todo el sistema, armonioso y justo entre comunidades. Por ello, no pocos responsables de estos planes han solicitado la armonización de los mismos, ajustándolos a criterios más robustos, diseñados y auspiciados desde algún ámbito externo, con credibilidad para las universidades y gobiernos autónomos y más alejados de las tensiones periódicas de la negociación salarial. En este contexto, aunque no sólo por ello, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

desarrolló y puso en marcha en 2007 el programa DOCENTIA, en el que se ofrece a colaborar con los órganos implicados, respetando su autonomía, para potenciar la evaluación de la actividad docente del profesorado y los planes de mejora. DOCENTIA se limita a la actividad docente, pero se presenta como un paso para un deseable programa de evaluación global del desempeño de los profesores universitarios, ([http://www.aneca.es/active/active\\_docentia.asp](http://www.aneca.es/active/active_docentia.asp))

## La voz de los implicados

La opinión de implicados, desde una u otra situación, es extraordinariamente importante para nuestra revisión metaevaluativa, aunque por la diversidad del objeto de estudio, tengamos que limitarnos a resaltar las tendencias comunes más relevantes, así como algunas diferencias según el tipo de informante.

## Valoraciones de los planes y modelos de evaluación

Se cree casi unánimemente que el primer impulso para el establecimiento de estos incentivos es la presión del profesorado y sindicatos, reclamando una mejora salarial por la pérdida de poder adquisitivo. También aparece frecuentemente el argumento del agravio comparativo con otros funcionarios y con el profesorado de otras comunidades. Por esta realidad inicial y la propia estructura de los programas, se tiene la idea de que fundamentalmente se trata de planes de ajuste salarial, más que un incentivo a la calidad

- Se defiende que los incentivos lleguen a todos los profesores, al menos a los de dedicación completa a la universidad, sin distinción de categorías y situaciones. Este criterio se va generalizando de manera progresiva.
- Se valora muy positivamente el que los incentivos afecten a todas las facetas de actividad académica del profesor.
- Dentro de la diversidad existente, se constata la creciente aceptación de los planes, tras cierta prevención inicial, sobre todo por su incidencia salarial, cada vez más relevante. La alta participación del profesorado es un punto fuerte para su consolidación.

- Mayoritariamente, se piensa que estos planes inciden mucho menos en la actividad investigadora que en la docente, pues los incentivos de investigación suelen ser una evaluación vicaria de la ya realizada para los sexenios de investigación. Consecuentemente, se reconoce que estos planes no suelen modificar las conductas investigadoras previas. La idea de simple complemento salarial se refuerza en el ámbito investigador, pero se valora de muy diferente manera según la posesión o no de sexenios.
- La burocratización de los planes, y lo enojoso del papeleo, es una queja habitual, pero se reconocen mejoras, por el esfuerzo de las universidades para facilitar la presentación de certificaciones.
- Bastantes piensan que existe el riesgo de provocar una sobrevaloración de actividades que puntúan en los baremos y que el profesorado se centre más en obtener méritos, convenientemente certificados, que en involucrarse en mejoras reales de la enseñanza, la investigación y la gestión.
- Se produce una cierta confrontación de opiniones sobre los contenidos y estructura de las evaluaciones. Frente a quien pide el ajuste a datos que se puedan acreditar administrativamente, hay quien opina que debe valorarse la calidad de las acciones. Frente a quien pide la generalización de los incentivos sin diferencias, hay quien se queja de que se discrimina poco y que no se incentiva el esfuerzo por la calidad.

## Efectos de los planes

- Sobre el profesorado:
  - Para muchos ha supuesto una «llamada de atención» para interesarse, sobre todo, por su actividad docente. Donde puede haber diferencias es en el tipo de atención otorgada; desde casos con gran interés por mejorar, hasta otros en que la preocupación se limita a conseguir certificados acreditativos, sin interés real por el perfeccionamiento docente.
  - Para algunos profesores implicados en actividades de innovación y mejora docente, el plan ha supuesto cierto reconocimiento y estímulo.
  - En cualquier caso, estos planes han potenciado actividad en ámbitos considerados en los baremos de evaluación (cursos de formación, grupos de innovación, materiales, docencia virtual, etc.).

- Paralelamente a lo anterior, ha aumentado entre el profesorado la preocupación y el tiempo dedicado a conseguir certificaciones acreditativas de sus actividades.
  - No se tiene conciencia clara de que estos incentivos estén mejorando globalmente a los profesores en su actividad profesional. Se percibe escepticismo en este terreno y, básicamente, se ve como un instrumento de incremento salarial. A esto se circunscribe la satisfacción con el plan de una mayoría del profesorado.
- Sobre las universidades.
- Con carácter general, estos planes no están mejorando la calidad de la actividad universitaria de manera más o menos directa. Sí que aparecen reforzados algunos ámbitos de actividad, pero la idea más extendida es que la incidencia en la mejora universitaria es escasa.
  - Al margen de lo anterior, se reconoce que los planes han ayudado a que muchas universidades mejoren las bases de datos sobre la actividad y productividad del profesorado, potencien los programas de perfeccionamiento pedagógico, estimulen los proyectos de innovación docente, extiendan las tutorías, etc. En algunas universidades, los incentivos han sido un vehículo para ampliar la actividad en aspectos considerados estratégicos, pero, habitualmente, sin introducir elementos de valoración.

## **Cambios a introducir en planes y procedimientos**

- La gran mayoría de las observaciones se limitan a señalar algún aspecto relativo a los baremos de méritos. Lógicamente, se refieren a su universidad, con lo que el panorama resultante es extraordinariamente diverso y sin tendencias generales relevantes.
- Un bloque de informantes reducido, fundamentalmente los más implicados en los procesos y los expertos, sí que ofrecen sugerencias de cambios más en profundidad. La introducción de elementos que proporcionen un mayor nivel de discriminación en los diagnósticos, es una sugerencia bastante repetida.
- Se señala que, habitualmente, los supuestos básicos en los que se apoyan los programas son débiles y que no se aprecia de qué «modelo» de méritos del profesorado se parte. En definitiva, se critica la ausencia de modelos de



evaluación científicamente justificados y se solicita que se vaya más allá de las comprobaciones de dedicación y de méritos pasados ya reconocidos, y que los baremos se centren preferentemente en aspectos claramente relacionados con la calidad.

- También se critica que las evaluaciones están demasiado ligadas a la idea de rendición de cuentas y de mejora individual, con lo que se transfiere una imagen equivocada, por individualista, de la actividad académica de calidad, en la que los componentes de trabajo cooperativo son fundamentales. Los modelos, se apunta, deberían contemplar esta realidad y potenciar tanto los incentivos individuales como los colectivos.
- Bastantes señalan que, por problemas de justificación documental y porque no son evaluables por procedimientos supuestamente objetivos, no se consideran aspectos importantes de la actividad de los profesores, especialmente en el ámbito docente. La consideración de estos aspectos requeriría la introducción de elementos de evaluación cualitativa que suelen ser rechazados por algunos sectores. Surge la confrontación entre quienes quieren una evaluación limitada a aspectos documentados, no valorables, con los que quieren valoración y discriminación según el nivel de calidad.
- También se apoya que se consideren como mérito, mucho más de lo que se hace ahora, acciones incluidas en los planes estratégicos de las universidades e indicadores de transferencia de resultados de la investigación.

### **Valoración de estos programas como mecanismo de mejora**

- Es mayoritario el apoyo a las políticas de incentivos individuales como mecanismo para mejorar la calidad universitaria. Sin embargo, se duda de las fórmulas empleadas.
- Desgraciadamente, muchos profesores ven a estos programas como un asunto meramente salarial, sin incidencia en la calidad. Se cree que el principal objetivo es cumplir los requisitos para lograr el incentivo monetario, más que mejorar la actividad profesional para obtener reconocimiento.
- Otro elemento poco deseable es la generalización de una corriente que asimila obligatoriamente la idea de evaluación a premio, fundamentalmente económico. En definitiva, se ha creado una cultura evaluativa poco orientada hacia la mejora institucional.

- El propio modelo de evaluación e incentivo individual recibe alguna crítica, pues refuerza la confusión y asimilación de la evaluación de la docencia e investigación con la evaluación de los profesores-individuos, algo que dificulta la promoción de políticas globales de mejora institucional.
- El futuro de estos planes va a estar condicionado por la evolución de estos problemas. Si no se resuelven adecuadamente, y no se incide más en la mejora de las universidades y su profesorado, el actual apoyo decaerá, peligrando su propia existencia.

### **Matices diferenciales según sectores**

Hemos preguntado a todos los informantes cuál creían que era la opinión de los distintos sectores y hemos podido detectar algunas tendencias diferenciales, que complementan las tendencias generales.

- La opinión del profesorado, mayoritariamente favorable, está modulada por su categoría y situación administrativa. Hay diferencias entre comunidades, pero lo habitual es que la satisfacción sea menor entre los profesores de menor estatus académico, contratados y con dedicaciones parciales. La incorporación a los planes de estos últimos, puede modificar esta situación.
- Los responsables académicos suelen opinar como el conjunto de los profesores, con diferencias según su implicación en el plan. Habitualmente, a mayor implicación corresponden opiniones más favorables y matices críticos más precisos. Este sector defiende la introducción de incentivos a la gestión.
- Los responsables políticos autonómicos valoran positivamente los planes, como una acción política querida y demandada desde las universidades, que contribuye a la *paz social* y al entendimiento con los sindicatos. Sin embargo, se opina que el impacto para la universidad y la comunidad es escaso y que se discrimina poco entre el profesorado. En general, se defiende que la evaluación sea externa. En algún caso concreto, entre estas instancias políticas se ha creado un nivel excesivo de expectativas con el valor de estos planes para potenciar y mejorar estrategias comunitarias, que requerirían otro tipo de políticas.
- Los consejos sociales tienen una implicación y un conocimiento muy desigual de estos planes. En algún caso, su responsabilidad en la gestión es muy importante, mientras que en otros, su implicación es menor o irrelevante. La opinión

suele ser más favorable en los casos de mayor implicación, con alguna diferencia de criterios entre los sectores académico y social. En el primero la visión es la del profesorado y en el segundo, la opinión suele ser bastante parecida a la de los responsables políticos.

- Los sindicatos son actores importantes, aunque de forma diferente según comunidades. En el momento presente, defienden formalmente estos planes de incentivos con carácter general, pero su nivel de entusiasmo es diferente según la naturaleza del plan. En algunos lugares, el plan se presenta como un logro sindical, mientras que en otros se acepta como un mal menor que, de alguna manera, resuelve la reivindicación salarial. No obstante, en todos los sitios se mantienen unos planteamientos básicos similares, acordes con posiciones sindicales tradicionales antes aludidas. Una síntesis de estos demandas, recogidas en informaciones directas y también en algún documento específico (CC.OO, 2006) sería la siguiente:
  - No para financiar solamente a los mejores.
  - Vinculación a las condiciones del puesto de trabajo.
  - Indicadores cuantificables.
  - Oposición a complementos para lograr un salario digno.
  - Evaluación integral de todas las actividades del profesorado.
  - Criterios de evaluación negociados con los sindicatos.
  - Participación en las comisiones de evaluación.

## Enseñanzas y sugerencias de la metaevaluación

La revisión anterior nos permite establecer un buen número de conclusiones sobre la situación de los planes de evaluación autonómicos. Resaltamos algunas especialmente relevantes. Pero el principal objetivo de la metaevaluación son las sugerencias de mejora. Por ello, en este apartado final, nos centramos especialmente en estas últimas. Estas conclusiones y sugerencias son las siguientes:

- Los planes de evaluación para incentivos individuales analizados tienen su origen en demandas salariales y mucha gente los entiende como un simple complemento salarial. El componente de mejora de la calidad en el rendimiento

profesional queda desdibujado en la mayoría de los casos, con lo que se desperdicia el verdadero potencial de este tipo de políticas, esto es, la armonización del premio con la incentivación y mejora de la calidad. Si se enfatiza solamente la idea de complemento salarial, se acentúan los problemas en su utilización, sobre todo por la limitación de criterios de mérito a utilizar.

- A pesar de la extendida queja sobre la burocracia, el nivel de aceptación y de participación del profesorado en esta evaluación para incentivos es muy alto, pero la motivación fundamental es el incremento salarial, que puede ser sustantivo. Como efecto negativo, se acentúa la idea de que la evaluación es un mecanismo para el premio individual y no un instrumento para varias funciones, entre las que destaca mejorar la calidad profesional y la institucional. No son pocos los profesores universitarios que asimilan el premio a cualquier evaluación que se plantee, de manera que entienden mal que la consecuencia de algunas evaluaciones puede ser la corrección de defectos, la revisión de actividades o, incluso, la penalización. El cambio de esta cultura reduccionista de la evaluación es un importante reto.
- Para que estos programas de evaluación cumplan con sus objetivos de premiar el mérito e incentivar la calidad, es obligado desligarlos al máximo de la idea de revisión salarial. Ahora se refuerza la actividad del profesorado en tareas que se pueden certificar, pero se incide poco en la calidad individual e institucional. Parece obligado a buscar fórmulas que aseguren revisiones salariales justas por la actividad acreditada y que se dirijan los incentivos al reconocimiento de acciones de excelencia y a la potenciación de actividad estratégica para la institución y su entorno.
- Pensando en la coherencia del sistema universitario, el panorama de esta evaluación es excesivamente diversificado, transmitiendo una cierta imagen de caos. Esta multitud de realidades distintas no suele estar debidamente fundamentada en modelos de evaluación y calidad bien definidos. La impresión es que se han ido construyendo, introduciendo especificidades, siguiendo la inercia de experiencias existentes. Parece aconsejable que las autonomías acuerden un modelo básico de evaluación, bien entroncado con los principios de calidad institucional, que permita la adecuación contextual y que armonice los sistemas de estímulo al profesorado.
- Aunque el consenso entre los implicados en estos procesos no es condición obligada, sí que es un elemento deseable, porque evita dificultades y favorece la participación.

- Uno de los aspectos más críticos para introducir mejoras es que muchas de estas requieren valoración por parte de las comisiones de evaluación, pues no bastaría con aplicar automáticamente un baremo de puntuaciones por realizar ciertas actividades. Ello mejoraría el diagnóstico y la calidad de la evaluación y, probablemente, la conducta pedagógica e investigadora de los profesores, pero supondría una mayor complejidad para la actividad de las comisiones de evaluación. Asimismo, esta evaluación más cualitativa podría levantar recelos entre los sindicatos y algunos profesores.
- Los planes deben incentivar acciones relevantes para la calidad del sistema y sus protagonistas. Se necesitan procesos sistemáticos de seguimiento y reflexión en las universidades, para elaborar propuestas de modificación sustentadas teórica y experimentalmente. En estas propuestas debe primar la selección de indicadores no por sus condiciones métricas, sino por su relevancia para la calidad, o por la capacidad de predicción de la misma.
- Es fundamental seguir reforzando y simplificando la utilización de las bases de datos de actividad del profesorado, integrando toda la información sobre docencia, investigación y gestión que se pueda exigir en las evaluaciones.
- Para que estos incentivos sean eficaces, parece necesario que las universidades elaboren planes periódicos, con orientación estratégica, de mejora de la enseñanza y de la investigación, que sirvan para estimular la actividad del profesorado en ámbitos de formación pedagógica, innovación docente, planificación y coordinación multidisciplinar, etc. En el terreno investigador, las universidades, en colaboración con sus gobiernos autonómicos, podrían priorizar trabajos en ámbitos estratégicos por su relevancia académica y social. Todo ello con consecuencias para el plan de incentivos individuales.
- En cada convocatoria pueden introducirse méritos específicos que se quieran potenciar, siempre que se articule bien la posibilidad de adaptación al nuevo baremo y criterio, sin efectos retroactivos que perjudiquen a los profesores. Así se pueden potenciar políticas estratégicas en docencia, investigación y gestión, sin perjudicar al profesorado en cuanto a valoración de méritos previos y de carácter genérico.

## Consideraciones finales

En los apartados anteriores hemos ofrecido resultados, conclusiones y sugerencias de cambio sobre las evaluaciones para incentivos individuales al profesorado generalizados en nuestras universidades. Estos incentivos no han sido negativos, pues contribuyen al fortalecimiento de la actividad en el entorno de la calidad, sobre todo en el ámbito docente, sin embargo, el objetivo de mejora de la calidad del profesorado y de las instituciones no se logra en muchas ocasiones y, en todo caso, no se logra suficientemente. Por ello, podemos decir que el procedimiento está resultando ineficaz, ya que la evaluación para incentivos individuales se justifica por su incidencia en la calidad y no por la regulación salarial.

Como colofón a nuestro trabajo, queremos ofrecer reflexiones sobre los modelos que podrían posibilitar el que estas evaluaciones tuvieran una incidencia mucho mayor en la mejora institucional.

Lo primero es desligar lo máximo posible el sistema de evaluación del debate salarial. Esto posibilitaría la utilización de fórmulas de evaluación más flexibles y más relacionadas con el concepto de calidad.

En un extremo estaría el pago por incentivos completamente ajeno al salario, lo que tendría un fácil encaje con la fundamentación teórica de este tipo de políticas. Sin embargo, se trataría, seguramente, de un modelo poco viable por sus escasos apoyos, incluso entre los responsables políticos, puesto que requeriría permanentemente unos acuerdos salariales previos. Esto parece utópico. Lo probable es que, a medio plazo, el modelo entrara en conflicto con la negociación salarial y fuera inviable en la práctica.

Con planteamientos intermedios entre el modelo anterior y la mayoría de los actualmente vigentes, debemos pensar en sistemas mixtos de evaluación, con dos componentes diferenciados. Uno más ligado a la idea de complemento salarial y otro centrado preferentemente en la idea de incentivo a la excelencia y al desarrollo estratégico.

El primer bloque de la evaluación aseguraría un complemento salarial justo por la participación acreditada en actividades regulares que demuestren un buen cumplimiento profesional, sin necesidad de evaluaciones cualitativas específicas. Se trataría de evaluaciones similares a algunas de las actuales. En este bloque, sería importante el primar aquellas actividades con relación más directa con la calidad académica y aquellas otras que se quieren potenciar por necesidades institucionales. Lógicamente, estos criterios deben revisarse y adecuarse periódicamente, respetando siempre los derechos previos.

El segundo bloque tendría un carácter mucho más discriminatorio y serviría para reconocer, incentivar y premiar acciones específicas de excelencia en cualquiera de los ámbitos académicos y potenciar la actividad en ámbitos estratégicos. En este bloque la evaluación debería ser cualitativa y externa, pues lo relevante no sería la actividad, sino la calidad y excelencia de la misma.

En este último bloque podría romperse la rigidez del incentivo individualizado, potenciando también proyectos cooperativos, multidisciplinares y transversales, tan importantes y necesarios en la docencia. En investigación no se trata de premiar de nuevo el rendimiento ya premiado (publicaciones de impacto y sexenios), sino potenciar y reconocer el trabajo en temas estratégicos a los que no se presta la atención debida en los sistemas meritocráticos. En este segundo bloque todavía es más crítica la revisión periódica de temas y criterios de evaluación, de acuerdo con las necesidades de cada momento. Asimismo, este bloque sería más diversificado por comunidades que el primero.

## Referencias bibliográficas

- ACSUG (2008). *Informe do procedemento e resultados da convocatoria do ano 2006, da valoración previa á asignación dos complementos de recoñecemento de excelencia curricular docente e investigadora*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- ALICIAS, E. R. (2005). Toward an objective evaluation of teacher performance: The use of variance partitioning analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 30, 1-13.
- BRINKERHOFF, R. O. ET AL. (1985). *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- ESCUDERO, T. (2006). *La evaluación del profesorado en España en la última década: Nuevos retos*. Encuentro «10 años de evaluación de la calidad de las universidades españolas: 1996-2006 Resultados y objetivos». Jaca, 5-6 de junio.
- ESCUDERO, T., PINO, J. L. Y RODRÍGUEZ, C. ET AL. (2006). «*Metaevaluación*» externa del Plan de Complementos Retributivos, de carácter individualizado, del Personal Docente e Investigador de la Universidad de La Rioja. Logroño: Consejo Social de la Universidad de La Rioja.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA CC.OO. (2006). *La evaluación del profesorado universitario y sus consecuencias: la perspectiva sindical*. VI Foro ANECA, Madrid.

- FETE-UGT (2007). *Informe sobre el complemento autonómico del PDI Laboral de las Universidades Públicas*, Gabinete Técnico.
- GLASS, G. V. ET. AL. (1981). *Meta-analysis in Social Research*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications
- HENRY, G.T. Y RUBENSTEIN, R. (2002). Paying for grades: Impact of merit-bases financial aid on educational quality. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21, 1, 93-109.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). *The personnel evaluation standars*. Sage: Newbury Park, CA.
- (1994). *The program evaluation standards*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- LEY ORGÁNICA 11/1983 de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado (España)* 1 de septiembre de 1983.
- LEY ORGÁNICA 6/2001 de Universidades, *Boletín Oficial del Estado (España)*, 24 de diciembre de 2001.
- MALEN, B. (1999). On rewards, punishments, and possibilities: Teacher compensation as an instrument for education reform. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 4, 387-394.
- MEHRENS, W. A. (1990). Combining evaluation data from multiple sources. En J. MILLMAN Y L. DARLING-HAMMOND (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 322-334). Sage Publications: Newbury Park, Ca.
- MILANOWSKI, A. (2007). Performance pay systems preferences of students preparing to be teachers. *Education Finance and Policy*, 2, 2, 111-132.
- MIZALA, A. Y ROMAGUERA, P. (2004). School and teacher performance incentives: The Latin American experience. *International Journal of Educational Development*, 24, 6, 739-754.
- ORDEN 2072/2007 de la Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 16 de mayo.
- PARCERISA, A. (2006). *Las consecuencias de la evaluación para el PDI: la visión institucional. El caso de la Universidad de Barcelona*, VI Foro ANECA, Madrid.
- POSAVAC, E. J. Y CAREY, R. G. (1989). *Program Evaluation. Methods and Case Studies*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- REY, J. M. (2005). *Incentivos para la actividad investigadora de los profesores de la universidades públicas españolas*. Asociación Española de Ecología Terrestre.
- SCHWANDT, TH. A. Y HALPERN, E. S. (1988). Linking auditing and metaevaluation. Enhancing quality in applied research. Newbury park, CA.: Sage.
- SCRIVEN, M. (1969). An introduction to meta-evaluation. *Educational Product Report*, 2, 36-38.



- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209.
- TROEN, V. Y BOLES, K. C. (2005). How merit pay squelches teaching. *Boston Globe*, 28.
- ZAFRA, I. (2006, 5 de junio). El sueldo de un profesor universitario puede variar 10000 euros según la comunidad. *El País*, p. 32.

## Fuentes electrónicas

- ANECA. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD (2008). Programa DOCENTIA. Recuperado de [http://www.aneca.es/active/active\\_docentia.asp](http://www.aneca.es/active/active_docentia.asp)
- COATES-McBRIDE, A. & KRITSONIS, W. A. (2008). *The M&M Effect-Assessing the Impact of Merit Pay on Teacher Motivation: National Implications* (ERIC Document Reproduction No. ED499772). Recuperado de: <http://www.nationalforum.com/NFJ%20Archives.htm>
- EBERTS, R., HOLLENBECK, K. Y STONE, J. (2000). *Teacher performance incentives and student Outcomes*. Recuperado de: <http://www.upjohninst.org/publications/wp/00-65.pdf>.
- HANUSHEK, E.A. (2006). *Performance Incentives for Teachers and Administrators*. Testimonio ante el Senate Select Committee on Educational Reform & Public School Finance Texas State Senate. Recuperado de: [www.senate.state.tx.us/75r/Senate/commit/c525/handouts06/02272006.c525.hanushek.pdf](http://www.senate.state.tx.us/75r/Senate/commit/c525/handouts06/02272006.c525.hanushek.pdf)
- HOLLAND, R. (2005). *Merit Pay for Teachers: Can Common Sense Come to Public Education?* Recuperado de: [www.lexingtoninstitute.org/docs/708.pdf](http://www.lexingtoninstitute.org/docs/708.pdf)
- LAZEAR, E. P. (2001) *Paying teachers for performance: Incentives and selection*. Stanford, California: Hoover Institution an Graduate School of Business, Stanford University. Recuperado de: <http://cee.lse.ac.uk/>
- SCRIVEN, M. (2000). The logic and methodology of checklists. Recuperado de: [www.wmich.edu/evalctr/checklists/](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/).

**Dirección de contacto:** Tomás Escudero Escorza. Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación. C/ Pedro Cerbuna, 12. 50009 Zaragoza, España. E-mail: [tescuder@unizar.es](mailto:tescuder@unizar.es)