

## SECCIÃO: ARTÍCULOS

# Evaluación académica y modificación de reglamentos de incentivos en una universidad pública: inconformidades y la rebelión docente

## Avaliação acadêmica e modificação do regulamento de incentivos em uma universidade pública: inconformidades e resistência docente

## Academic evaluation and modification of the incentive regulations in a public university: disagreements and rebellion of academics

César Silva Montes<sup>1</sup>, Hugo Manuel Camarillo Hinojoza<sup>2</sup>

### RESUMEN

El objetivo del artículo es presentar resultados de investigación sobre las experiencias y vicisitudes de académicos y funcionarios universitarios de una institución de educación superior ubicada en el Norte de México, sobre las modificaciones al Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente que determina cómo debe realizarse la evaluación académica. Los hallazgos surgieron de dos procesos de investigación con dos metodologías: la teoría fundamentada (*grounded theory*) y la etnografía. La primera permitió establecer la conexión entre la teoría y el dato emergente para sistematizar los hallazgos sin categorías predeterminadas para examinar el trabajo de campo. La segunda, reconoce la subjetividad como base para el análisis, pero refrenda su postura ética y compromiso político que se caracteriza porque el investigador asiste un tiempo prolongado en el espacio estudiado y sin manipular los datos. La literatura que se presenta refiere a la evaluación académica como un

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Juárez, Chih., México.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0531-2911>. E-mail: cesilva@uacj.mx

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Juárez, Chih., México.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9934-545X>. E-mail: hcamaril@uacj.mx

programa deseable para mejorar la productividad académica o, en contraste, como un medio de control y poder de la administración sobre los evaluados. Esta discrepancia generó la confrontación del profesorado porque se le excluye de los cambios realizados al reglamento, como el aumento de horas de tutoría, obtener posgrados para concursar en el programa y la disminución de las recompensas monetarias. Lo anterior se desprende de los testimonios de los informantes documentados mediante entrevistas y la observación participante para describir los sucesos anotados en un diario de campo, como la rebelión de 2011.

**Palabras clave:** evaluación académica; académicos; programa de incentivos; política educativa; educación superior.

## RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar resultados de pesquisas sobre as experiências e vicissitudes de acadêmicos e funcionários universitários de uma instituição de ensino superior localizada no Norte do México, sobre as modificações no Regulamento do Programa de Incentivos ao Desempenho Docente que determina como a avaliação acadêmica deve ser feita. Os resultados surgiram de dois processos de pesquisa com duas metodologias: a teoria fundamentada e a etnografia. A primeira permitiu estabelecer a conexão entre a teoria e os dados emergentes para sistematizar os achados sem categorias pré-determinadas para examinar o trabalho de campo. A segunda reconhece a subjetividade como base da análise, mas endossa sua posição ética e compromisso político, que se caracteriza pela permanência prolongada do pesquisador no espaço estudado e sem manipular os dados. A literatura apresentada refere-se à avaliação acadêmica como um programa desejável para melhorar a produtividade acadêmica ou, em contrapartida, como meio de controle e poder de administração sobre os avaliados. Essa discrepância gerou confronto entre os docentes, pois foram excluídos das alterações introduzidas na regulamentação, como aumento da carga horária de tutoria, obtenção de pós-graduação para concorrer ao programa e diminuição das recompensas monetárias. O exposto emerge dos depoimentos dos informantes documentados por meio de entrevistas e observação participante para descrever os acontecimentos anotados em diário de campo, como a resistência dos docentes de 2011.

**Palavras-chave:** avaliação acadêmica; acadêmicos; programa de incentivos; política educacional; educação superior.

## ABSTRACT

The objective of the article is to present research results on the experiences and vicissitudes of academics and university officials of a higher education institution located in the North of Mexico, on the modifications to the Regulation of the Teaching Performance Incentives Program that determines how academic evaluation should be carried out. The findings

emerged from two research processes with two methodologies: grounded theory and ethnography. The first allowed us to establish the connection between the theory and the emerging data to systematize the findings without predetermined categories to examine the field work. The second recognizes subjectivity as a basis for the analysis, but endorses its ethical position and political commitment, which is characterized by the researcher spending a prolonged time in the space studied and without manipulating the data. The literature presented refers to academic evaluation as a desirable program to improve academic productivity or, in contrast, as a means of control and power of the administration over those evaluated. This discrepancy generated confrontation among the teaching staff because they were excluded from the changes made to the regulations, such as increasing tutoring hours, obtaining postgraduate degrees to compete in the program, and decreasing monetary rewards. The above emerges from the testimonies of the informants documented through interviews and participant observation to describe the events noted in a field diary, such as the 2011 rebellion.

**Keywords:** academic evaluation; academics; incentives program; educational policy; higher education.

## INTRODUCCIÓN

Un recuento del desarrollo de la evaluación de los académicos en las universidades mexicanas mediante Programas de Estímulos al Desempeño Docente (PEDD) que Gil-Antón y Contreras (2019) denominaron Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) y Rodríguez, Salcido y Padilla (2023) como Sistemas de Pago por Mérito Académico (SPMA), implica recurrir a cinco premisas basadas en la literatura de 1980 hasta la actualidad:

a) La relación Estado-educación superior se transformó en Europa a principios de 1980 con las políticas de impulso a la competitividad mediante la evaluación que originó el Estado Evaluador (Neave, 2001). Esto condicionó los presupuestos a las universidades al cumplimiento de objetivos y parámetros de calidad evaluados desde el gobierno (Kent, 1992). Posteriormente la estrategia se trasladó a América Latina (Brunner, 1990).

b) En México se creó en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para mejorar los salarios de los académicos (Silva, 2007; Contreras et al., 2020; Camarillo, Vázquez, Ramírez, & Barboza, 2020; Camarillo, 2024). Así se inició la evaluación meritocrática del profesorado por lo que fue la antesala de otros programas de incentivos en México. El SNI fue la base de la diferenciación del investigador para incrementar las remuneraciones y el prestigio académico (Galaz, Martínez, & Gil, 2020).

c) En 1989 surgió el Programa de Becas al Desempeño Académico para paliar el problema salarial del personal académico universitario y luego apareció el Programa de Carrera Docente

del Personal Académico (Cetina, 2004). Hacia 1994 se fusionaron los programas de incentivos en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior (Camarillo, 2015; Buendía et al. 2017). En la mayoría de las universidades públicas del país se instituyeron los reglamentos de estímulos subordinados a los lineamientos generales de operación del PEDD, avalados por la Secretaría de Hacienda. Desde el principio privaron los criterios económicos sobre los académicos.

d) En 1993 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) diseñó el Programa de Superación del Personal Académico, antecedente del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) creado en 1996 por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el año 2012 cambió su denominación a Programa para el Desarrollo Profesional Docente de tipo Superior<sup>3</sup> (Prodep) para apoyar al profesorado con becas para cursar posgrados y otorgar recursos para la apertura de plazas de tiempo completo del personal docente (Castro, 2011); además, para impulsar una nueva cultura de trabajo académico colegiado (Negrete, Moctezuma, Mungaray, & Burgos, 2021), aunque de manera forzada (Silva, & Castro, 2014).

e) En este sentido, desde la década de los ochenta y hasta el presente, la evaluación de la productividad del personal académico de carrera de la educación superior en México se orientó con incentivos económicos, sujetos a condicionamientos y cumplimiento de estándares mediante el SNI, el Prodep<sup>4</sup> y el PEDD (Silva, 2012; Bensusán & Valenti, 2018; Camarillo, 2020; Rodríguez et al. 2023; Lastra & Aguayo-Lorenzo, 2023; Camarillo, 2024).

Tomando en consideración tales premisas, los resultados de esta investigación se ubican en el contexto del PEDD de la UACJ y desde las voces de docentes y funcionarios universitarios, respecto a las modificaciones en el reglamento del PEDD desde 1993 (inicio del programa en la institución) al 2020. Aunque posteriormente se actualizó la normatividad de la evaluación académica, los cambios no son sustanciales, por lo cual se omiten en este artículo.

## LITERATURA DEL PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DOCENTE EN MÉXICO

Durante la revisión de la literatura se identificó la tendencia de los trabajos en mostrar los efectos no previstos o perversos del PEDD. Por ejemplo, Félix, González y Castillo (2017) advierten que los docentes recurren a un productivismo dudoso caracterizado por la simulación para poder sujetarse a una evaluación rígida que descarta la diversidad disciplinar. Silva y Hernández (2017) refieren que existe inconformidad y rechazo por el PEDD; pero

---

<sup>3</sup> En algunas páginas se utiliza el acrónimo PROMEP en lugar de Prodep porque así los refieren algunos informantes en sus testimonios, o al evocar sucesos ocurridos antes del cambio de la denominación. Se aclara esto para evitar posibles confusiones en su lectura.

<sup>4</sup> En la mayoría de las organizaciones académicas públicas se trata de una condición para poder participar en el PEDD (Rodríguez et al., 2023).

subsiste la participación en el programa por la búsqueda de una compensación parasalarial. Para Buendía et al. (2017) los objetivos en pro de la calidad académica que aparecen en las respectivas reglamentaciones de estos programas de cada institución constituyen mecanismos de supervisión y control. Desde la perspectiva de Vera (2018) esto genera “cuantofrenia”, “numerología”, “clientelismo” y “conspiración contra la calidad”.

Respecto a los salarios del docente universitario Chavéz y Chávez (2019) sostienen que se precarizaron. Además, se documentaron inconformidades de profesores sobre los cambios de reglas en cada convocatoria del PEDD que afectan su salud física y mental. Silva y Parada (2019) arguyen que los rubros evaluados provocan el descuido de una actividad sustantiva como la docencia y señalan que los funcionarios universitarios excluyen las voces del profesorado en la operación del PEDD. Además, los PEDD propician una academia de papel, en el sentido de que toda actividad debe comprobarse con una constancia. De lo contrario, no existe evidencia para la contabilidad de puntos en el programa.

También se identificaron trabajos acerca de los efectos perversos del PEDD. Aguado-López y Becerril-García (2022) analizaron su funcionamiento y su operatividad para comprender su lógica y los productos académicos que se evalúan. Revisaron los reglamentos de estímulos de nueve universidades públicas del país. En cambio, Villanueva, Hernández, Sandoval, Salas y Luna (2023) estudiaron el impacto del PEDD y otros programas de incentivos la baja en el nivel de compromiso laboral de docentes de los Institutos Tecnológicos de México. A su vez Lastra y Aguayo-Lorenzo (2023) hicieron una propuesta de metaevaluación de los mismos programas, bajo un marco de interpretación del nuevo institucionalismo sociológico. Por su parte Silva (2023) concluyó que los académicos utilizan estrategias de enseñanza-aprendizaje a las que no se le otorga valoración en el PEDD.

## METODOLOGÍA

Se utilizaron dos metodologías cualitativas con enfoque interpretativo: La teoría fundamentada (*grounded theory*) y la etnografía. La primera permitió establecer la conexión entre la teoría y el dato emergente para sistematizar los hallazgos en categorías no predeterminadas. Implicó un proceso gradual de investigación para la comprensión de lo ocurrido para describirlo, analizarlo y ordenarlo a través de codificaciones (Strauss & Corbin 2002). La segunda, se caracteriza porque reconoce la subjetividad como fundamento para el análisis (Bertely, 2001), por tanto, no existe la neutralidad del investigador, este evidencia su postura ética y compromiso político con la situación analizada. Además, implica que el investigador pasa un tiempo prolongado en el espacio donde realiza la investigación.

En ambas metodologías los datos se recopilan en ámbitos naturales que no se manipulan, las categorías de análisis surgen desde las voces de los informantes. Por esta razón pudimos hacer una adecuada integración de estas dos metodologías de carácter cualitativo ya que se

ponderaron las interpretaciones y los significados que los propios actores le dan a los sucesos que viven. Desde la perspectiva de la teoría fundamentada se entrevistaron a profundidad a seis hombres y nueve mujeres cuyo criterio de selección fue intencional para poder garantizar que los entrevistados (docentes) tuvieran una categoría como Profesores de Tiempo Completo (PTC), que hayan sido sujetos de evaluación de las políticas de estímulos, que estuvieran adscritos a distintos programas educativo en la institución, que existiera diversidad con respecto a su área de conocimiento, que tuvieran distinta antigüedad, diferente edad, etc. Respecto a los entrevistados (funcionarios) se ponderó que estuvieran relacionados con áreas de evaluación académica en la universidad. En este sentido los informantes bajo esta metodología consistieron en once PTC y cuatro funcionarios universitarios. Se diseñaron preguntas abiertas para que los informantes expresaran con amplitud sus experiencias e interpretaciones sobre la evaluación del trabajo académico. El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de categorización que va del surgimiento de categorías abiertas, luego axiales y finalmente selectivas (Strauss & Corbin, 2002).

Asimismo, afín a los estudios etnográficos se utilizó la observación participante para recopilar datos en las reuniones informativas organizadas por la administración sobre el programa de estímulos y las sesiones donde el profesorado intentó diseñar una propuesta de Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente (RPEDD) desde su experiencia. En el diario de campo se registraron y describieron estos y otros eventos. También se revisaron los RPEDD, las convocatorias para concursar por estímulos y los correos electrónicos donde el profesorado discutió un nuevo PEDD. Se analizó el contenido de los diarios de campo y los correos electrónicos para seleccionar las expresiones relacionadas con su postura respecto al PEDD y su reglamento.

Al utilizar estas metodologías cualitativas con enfoque interpretativo, pudimos profundizar en la comprensión de los significados e interpretaciones que los participantes le dieron a sus experiencias y problemáticas (Woods, 2002, Oliveira & Barreto, 2021).

## RESULTADOS

### El reglamento del PEDD de la UACJ. Contraste del “antes y después”.

En los testimonios resalta la inconformidad con las modificaciones al RPEDD. Un profesor con extensa antigüedad laboral declaró que: “han ido afinándose a los esquemas..., pero si siento que ahorita no está en su mejor momento” (EA2, de 24:27 a 24:32). Para él las reglas de juego y la operación del PEDD a principios de la década de los noventa fue mejor que ahora. Entonces no existía el artículo transitorio en el reglamento que exigía el grado de maestría para participar en el PEDD, como en la convocatoria 2006, ejercicio fiscal 2007-2008. Esto generó inconformidad en el profesorado.

Otro argumento en favor de que el RPEDD de los noventa era mejor, es porque no establecía el requisito del perfil deseable Prodep<sup>5</sup>. Las modificaciones al RPEDD hechas por la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (Dinnova) afectaron al profesorado:

*“Un maestro que de repente le aplican el reglamento de sólo [participar] con maestría, y ¿sí... ni siquiera estaba estudiando la maestría?, quiere decir que desde ese momento ya no está recibiendo estímulo y que necesita dedicar dos años más a estudiar para poder volver a aplicar; ya son tres años que va estar con el salario muy reducido... Entonces siento que le hacemos daño a la docencia en lugar de ayudarla” (EA2, de 25:10 a 26:50).*

En contraste, hubo testimonios favorables de los años recientes del RPEDD. Un informante aseguró que en los primeros años del programa había poca apertura para participar “porque antes era una élite los que brincaban por la puntitis” (EAA5, de 1:08:56 a 1:08:59). Aseveró que solo algunos profesores tenían tal privilegio por la discrecionalidad de las autoridades universitarias, la escasa estructura normativa del programa y la falta de una divulgación amplia y clara de la convocatoria.

También se identificó la falta de control administrativo y la nula sistematización en los inicios del PEDD. Un docente dijo que antes “no había un reglamento para todo mundo... [ni] cuándo empezaba, [ni] cuándo acababa, [ni] a quién había que entregárselo...” (EAA3, de 36:35 a 40:03).

Otro de los entrevistados resaltó el incremento del control del PEDD con el paso del tiempo:

*“El proceso de participación igual se pudo haber ido burocratizando... la petición de papeles... se fue regulando cada vez más y mejor... [evitando] que se colaran: buenos, malos, peores, regulares... dependiendo de que cómo estuviera ahí la relación con los del comité y con las autoridades” (EEAA4, de 50:01 a 50:42).*

### La propuesta de tres sistemas de evaluación y la respuesta de Secretaría de Educación Pública

Para avanzar en la cultura de la evaluación en la universidad, se abrió un foro virtual de discusión en agosto de 2003 para que los docentes propusieran reformas al reglamento del PEDD. Algunos comentarios aludieron a que el RPEDD no debería medir igual a los desiguales, pues algunos privilegiaban el ejercicio de la docencia y otros preferían investigar.

A finales de 2006 la Jefatura de Evaluación Docente (JED) organizó un segundo foro para reformar el RPEDD. Las sugerencias del profesorado — por vía telefónica, correo electrónico

---

<sup>5</sup> El perfil deseable Prodep es un reconocimiento que otorga la Secretaría de Educación Pública a los profesores que realizan actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión institucional y tiene una vigencia de 3 años.

y la web — a la par de un estudio comparativo de los reglamentos del PEDD de cinco universidades del país constituyeron la base para la actualizar el RPEDD.

Luego se creó la Comisión para el Análisis de la Evaluación Docente con miembros de la Dirección de Innovación Educativa y docentes para definir el Nuevo Reglamento del Programa de Evaluación Global al Desempeño Docente (NRPEGDD). El documento se difundió entre los académicos para refinarlo y se redactó la segunda versión. En mayo de 2009 concluyó el proceso y se envió a la SEP para su aprobación. El cambio medular fue la propuesta de tres sistemas de evaluación: automático, sucesivo y básico.

El artículo 27 explicaba el sistema automático para obtener el nivel IV sin ser evaluado por la comisión dictaminadora si se contaba con el perfil Prodep y se obtenía un promedio de 2.8 en la Encuesta de Evaluación Docente a través de la Opinión Estudiantil (EEDOE) en el año evaluado. El artículo 28 establecía el sistema sucesivo, en el que profesorado podía aspirar al nivel V o VI en caso de alcanzar un mínimo de 3.0 en la EEDOE y cumpliendo los requisitos del artículo anterior. Si lograba 3.3 recibía los niveles VII y VIII. Sin embargo, el participante debía presentar los documentos que acreditaran su productividad académica. Mientras que el sistema básico, establecido en el Artículo 29, disponía que en la evaluación ordinaria de la productividad académica para docentes sin el perfil Prodep solo se podía alcanzar el II nivel. Después del 2012, quien no tuviera este perfil no podría participar en el PEDD (UACJ, 2009a).

Pero las propuestas las rechazó la SEP porque no se apegaban a los Lineamientos Generales del Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. No obstante, en el texto de las disposiciones 9.1 y 12.2, esta normatividad concedía a las universidades la facultad de reglamentar internamente su programa de estímulos y de establecer su modelo de evaluación (SHCP, 2002).

### La esperanza perdida. El reglamento del PEDD aprobado en el 2009

La universidad no objetó el dictamen por parte de la SEP, ni quiso negociar la propuesta de los tres sistemas de evaluación. Una funcionaria expresó que la UACJ tiende a adoptar las directrices nacionales sin resistencia:

*“Yo creo que somos una universidad de las más obedientes... que menos hacemos un trabajo de auto reflexión, más bien nos guiamos por las normas que ponen... porque se sigue casi puntualmente todo. Hay otras universidades que han desarrollado más la capacidad política. El otro día me decía un director: ¡¿cómo que le dieron 400 millones [refiriéndose a otra universidad] nada más por una amenaza de huelga?!” (ER6, de 1:23:03 a 1:26:39).*

Otra funcionaria de la institución dejó clara su postura sobre el rechazo de la SEP para aprobar ese reglamento con las propuestas:

*“El reglamento estaba redactado por un abogado... la Secretaría de Educación Pública rechaza... el 60% de los artículos. Yo me puse a analizar el oficio que manda la Secretaría... me di cuenta que no era el reglamento el que no procedía... [sino] la redacción y me di a la tarea de... redactarlo de una forma diferente... Trataba de simplificarlo en lugar de que fuera un artículo por cada nivel... Lo redacté de una manera completamente diferente que pareciera que era otro reglamento... no utilizaba un lenguaje más de abogado” (EE3, de 38: 05 a 41: 15).*

El RPEDD citado por la entrevistada fue aprobado por la SEP el 24 de noviembre de 2009. En su contenido no se desburocratizó la evaluación del trabajo académico. Todo lo contrario. Se estableció un escalafón que dificultaba conseguir los niveles más altos del PEDD. Uno de los artículos dispuso que para obtener los niveles I y II se necesitaría un promedio general de 2.8 en la EEDOE. Para conseguir el III era necesario firmar el convenio de exclusividad laboral. Para alcanzar el IV contar con el perfil Prodep. En cuanto a los niveles V y VI el puntaje en la EEDOE a 3.0 y para los niveles VII, VIII y IX se añadió el requisito de 3.3 en la evaluación, además de acumular un mínimo de 75 horas de tutorías o asesoría a estudiantes avalada por la Dinnova (UACJ, 2009b).

Una de las docentes externó su molestia. Después del rechazo del reglamento desde la voz de los académicos declaró su decepción:

*“Trabajamos muy contentos todo un año para que tiraran todo lo que hicimos... cuando yo vi el reglamento nuevo le dije [a una funcionaria]: ¿Entonces para que nos pusiste a trabajar todo el año si no es el reglamento que consensamos? Verdad, ¡si lo leímos artículo por artículo, punto por punto verdad!... Me contestó que había sido la respuesta de la comisión de la SEP” (EG8, de 1:51:56 a 1:53:32).*

### Las inconformidades aisladas que se volvieron colectivas en el 2010

Las expresiones de inconformidad respecto al RPEDD que si aprobó la SEP se volvieron comunes. Sobre todo, por su estructura piramidal al ponderarse el resultado en la EEDOE para poder escalar o subir de nivel en el programa. Los profesores — dijo una entrevistada — estaban “demasiado molestos, porque de cierta manera es injusto para ellos que, por una calificación de un alumno, que a lo mejor reprobó, lo haya perjudicado tres niveles durante un año. Tengo dos casos de ingeniería en los que movieron cielo, mar y tierra por una décima [en la EEDOE]” (EE4, de 54:20 a 55:07).

Por otro lado, unos profesores presentaron un documento en la sesión ordinaria del Consejo Técnico del Instituto de Ingeniería y Tecnología (IIT) de la UACJ el 22 de febrero del 2010. Solicitaron la revisión del aumento de las horas de tutorías y de los resultados de la EEDOE en el PEDD. Se criticó la obstaculización para conseguir los niveles con mayor monto económico. Una funcionaria señaló que los cambios en el RPEDD se relacionaron con la necesidad de

regular la distribución de la bolsa económica disponible: “Porque cada vez hay más maestros con perfil Prodep, más investigadores, más maestros que reúnen los requisitos para alcanzar los niveles más altos” (EE4, 52: 04 a 52: 14). Agregó que cada vez más docentes responden a la convocatoria, pero la bolsa del gobierno federal no se incrementa lo suficiente. Según otra funcionaria, la UACJ rebasó el presupuesto del PEDD en 2011. Narró como la SEP sugirió la optimización del recurso recortando los niveles:

*“Yo creo que si vamos a tener que hacer otras estrategias de los estímulos para los próximos años... que las demás universidades también ya no van a tener los recursos para complementar para darle el estímulo... En una reunión [en México] me enteré que la única universidad que ponía recursos propios, así tan fuertes, era la UACJ. En general las universidades lo que hacían era ajustarse a lo que les mandaban... algunas decían: ¡pues vamos a repartir nada más a la gente que sacó del nivel cinco para adelante!... Pero esta universidad se ha preocupado por completar” (ER8, de 1:50:43 a 1:53:00).*

### La rebelión a finales del 2011 y principios del 2012

En 2011 el RPEDD tuvo otro proceso de modificación y fue aprobado por la SEP. El hecho generó inconformidades y rebeliones que se manifestaron en los cuatro institutos de la UACJ, bajo el argumento de que los cambios no se difundieron previamente al profesorado. Se pretendía evaluar la productividad académica realizada de enero a diciembre del 2011 aplicando un RPEDD y una cédula de evaluación aprobadas por la SEP apenas en noviembre del mismo año y sin difundirlo previamente al profesorado.

Por otro lado, las inconformidades evidenciaron que los académicos desarrollaban su trabajo en función de los parámetros evaluados, priorizando las actividades que más puntaje otorgan. Por eso había descontento respecto a un reglamento desconocido. Así lo expresó un profesor:

*“Si un docente que está trabajando con tanto ahínco durante un año, luego le dan un reglamento en noviembre para calificar lo que hizo desde enero, para principio de cuentas eso es ‘arbitrariécísimo’. Eso no se vale, como que las reglas se dan antes de que empiece el juego; no cuando ya el juego terminó. Eso es un error. Por eso estaban los de ingeniería ahora que chispaban verdad, porque les cambiaron la pichada ya cuando los iban a evaluar, a nadie le gusta.... No es otra mi respuesta porque se me hace una falta de conciencia y falta de sensibilidad” (EG8, de 1:54:01 a 1:57:10).*

La intensidad de las inconformidades del profesorado fue distinta en cada instituto. En el de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) y en el IIT los profesores tuvieron más arrojo. Varios informantes comentaron que hubo tensión en una sesión informativa. Incluso se trasgredió la autoridad de quien representaba la Dinnova. Una exfuncionaria compartió: “Los maestros se armaron y nos hicieron un borlote. Nosotros dijimos ‘lo dejamos ahí’ y nos fuimos a ICB... Cuando estábamos exponiendo, llegaron los de ingeniería y quisieron armar ahí un desastre,

nada más que se apagó el fuego” (EFX, 4:36 a 4:50). Los docentes del IIT habían acudido al Instituto de Ciencias Biomédicas (ICB) para convencer a los demás de sumarse a la resistencia de la aplicabilidad del RPEDD.

Luego se formaron comisiones por los cuatro institutos para abrir el diálogo y la universidad escuchó las peticiones. Uno de los rubros del reglamento más cuestionados fue el incremento de las cargas académicas para participar en el PEDD. Otro asunto fue el incremento de las horas dedicadas a las tutorías de 75 a 100. Hubo más reclamos, pero al término del proceso de evaluación se extinguieron. Luego, el profesorado suscribió una carta abierta y colectiva a los funcionarios de la universidad para intentar revocar los cambios en el reglamento. Principalmente el requisito del Perfil Prodep para evitar la exclusión de quienes no lo tenían.

Los académicos solicitaron clarificar las actividades que debían realizar, como el incremento de las horas y el número de estudiantes por grupo en detrimento de la dedicación a la investigación. Resaltaron el exceso de regulación con el frecuente llenado de informes y reportes para diferentes instancias; así como los efectos perversos de los programas de estímulos.

El profesorado propuso a la administración de la UACJ: 1) un diálogo horizontal sobre las consecuencias del RPEDD que se aplicaría a finales de 2011 y principios de 2012; 2) el cese del exceso de fiscalización; 3) convocar a toda la comunidad universitaria para revisar a fondo la pertinencia, operatividad y diseño del PEDD; y 4) diseñar democráticamente una política académica que ofreciera alternativas al quehacer de la universidad. Los funcionarios atendieron a 40 docentes y acordaron una reunión con un representante por cada instituto.

Derivado de la reunión se pactaron algunos puntos: 1) aplicar el reglamento de 2010; 2) no usar la EEDOE para discriminar o estratificar el logro de niveles; 3) incrementar el financiamiento para el programa; 4) ajustar con recursos extras la bolsa disponible para recompensar la capacidad académica; 5) definir para el siguiente año la nueva normatividad con la participación del profesorado; 6) conformar a los integrantes de la comisión de evaluación a propuesta del profesorado, no de la administración. Se efectuaron algunas reuniones más, pero el profesorado dejó de asistir y desistieron de la carta que habían firmado. Así la institución logró mantener la propuesta del reglamento de 2012.

No es posible establecer con precisión si hubo intimidación de la institución hacia el profesorado. En los correos electrónicos enviados entre los docentes inconformes, del 24 de enero al 23 de febrero de 2012, empezaron los deslindes y los exhortos a sostener las demandas. Un maestro declaró: “Mi pregunta es si los que están desertando es porque temen a las autoridades o están de acuerdo con ellas” (correo electrónico del 21 de febrero de 2012). Otro escribió para infundir ánimo: “Calma, son solo 4 o 5 compañeros que no comparten la idea de la carta, aproximadamente el 95% la apoya, ¡no somos pocos! ¡Toda marcha bien!”

(correo electrónico del 17 de febrero de 2012). Uno más refrendó su convicción al decir: “Tanto que defendiendo mi postura y el movimiento, y a mi estimado... se le olvidó incluirme en lista de la carta entregada hoy. Por favor no piensen que deserté, sólo fue un error de dedo. Estoy en la primera línea de batalla” (correo electrónico del 21 de febrero de 2012).

Los deslindes del profesorado se fundamentaron en su desacuerdo con la redacción de un párrafo y se propuso enviar la carta: “Esperando que se sumen quienes deseen impulsar la participación abierta de los académicos en los asuntos de la universidad y consolidar espacios de interlocución democráticos” (correo electrónico del 17 de febrero de 2012). Se conminó a quienes tuvieran diferencias con el contenido de la carta a comentar sus motivos, porque: “Es una lástima la falta de apoyo de más personas... No nos estamos peleando con las autoridades, ni queremos hacerlo. Estamos buscando la forma de dialogar dignamente y exigir nuestros derechos... En mi percepción existe temor ante las autoridades” (correo electrónico del 20 de febrero de 2012).

A pesar de las diferencias de opiniones el profesorado elaboró una propuesta. Sin embargo, el desenlace fue la aplicación del reglamento en 2012. El profesorado perdió la posibilidad de diseñar un RPEDD con indicadores más académicos que burocráticos, de control y excluyentes.

### La pausa beligerante: un breve recuento de las modificaciones al RPEDD de 2012 a 2020

Durante el 2012 y 2013 se llevó a cabo un proceso de actualización del reglamento para operar el programa hasta su convocatoria de 2015. Se eliminaron algunos artículos y se agregaron otros. La propuesta fue presentada ante la SEP en septiembre de 2013.

Para la convocatoria 2016 del PEDD se propusieron otras modificaciones al reglamento. Se autorizaron el 29 de noviembre de 2016 por la SEP. Posteriormente se hicieron ajustes con la finalidad de tener una mejor interpretación de su texto. La versión fue aprobada el 23 de noviembre de 2017. Durante el análisis de la propuesta participaron funcionarios de instancias claves de la universidad, sin embargo, de nueva cuenta estuvo ausente la opinión del profesorado.

En octubre de 2018 hubo cambio ordinario de rector en la universidad. Esto trajo modificaciones al RPEDD relacionadas con el nombre de las instancias universitarias o sus funciones, aprobó la SEP el 6 de noviembre de 2018. Para la convocatoria del PEDD del 2020 el reglamento básicamente fue el mismo del 2018. En el recorrido de los cambios realizados se encuentra la orientación hacia las demandas externas de acreditación, productividad, de contención salarial y el escaso impacto en los objetivos de la institución. En entrevista con una exfuncionaria del PEDD se corrobora lo anterior. Pero también destacó los progresos logrados durante su gestión y su convicción de que: “Es un programa noble para quien trabaja” (EXF,

de 1:03:00 a 1:03:30). Narró la conformación de grupos docentes para las modificaciones, el esfuerzo de la comisión por hacer una evaluación justa, la digitalización de las convocatorias y la adaptación de la EEDOE a cada instituto de la UACJ para atender la diversidad académica y disciplinar.

La exfuncionaria dijo que varias comisiones de evaluación analizaron los resultados de la EEDOE y se dieron “cuenta que muchos maestros simulaban en su clase; llegaban y ponían trabajos, y en realidad no retroalimentaban, o encargaban mucha tarea y no se las revisaban...” (EXF, de 1:05 a 2:00). Se trató de presionar “un poquito para que atendiera más alumnos... [con] el programa de estímulos, porque realmente es [en] lo que les interesa para participar” (EXF, de 3:10 a 3:50). Esto se vinculó con las tutorías, porque el profesorado atendía materias con pocos alumnos y prefería asesorar tesis para dedicarse más a investigar. Por ende, se exigieron más horas de tutoría “para ‘estimular’ al maestro a que cambié un poquito su técnica” (EXF, de 4:28 a 4:33).

En este sentido, el puntaje de la EEDOE, las tutorías y el perfil Prodep se ponderaban para repartir la bolsa del PEDD. Desde 2009 el reglamento disponía que para alcanzar los niveles V y VI era imprescindible el 3.0 en la EEDOE; y del VII al IX el 3.3 y dedicar 75 horas de tutorías. La exfuncionaria justificó el cambio así: “Los maestros que tenían del nivel siete en adelante, a veces tenían cero tutorías, y ... cómo era posible que no las dieran”. Agregó además que “de la SEP nos hicieron esas mismas preguntas en las auditorias y como es una de las cuatro [actividades] que debe de cumplir el maestro” (EFX, de 11:16 a 12:00) pues era necesario. La idea fue incidir en el comportamiento del profesorado a través del PEDD en la UACJ.

Actualmente, el desencuentro entre la perspectiva de la administración universitaria y del profesorado sobre el RPEDD continúa, sobre todo durante los procesos de evaluación académica; aunque no se ha suscitado lo que una década antes. Desde 2013 al 2020 si bien hubo inconformidades individuales, ya no se han presentado acciones colectivas relacionadas con las modificaciones al RPEDD.

## CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, coincidimos con Castelao-Huerta (2021) en su recuento de los sistemas de evaluación al desempeño del profesorado de 1996 a 2019: perjudiciales porque se intensifica la carga laboral, se incrementan las actividades y se atienden a grupos más numerosos. Corresponde a una lógica empresarial del mérito individual con recompensas económicas, con base en estándares numéricos de productividad académica para medir la eficiencia y fomentar la competencia; son rituales de verificación de excelencia, transparencia y emprendimiento; y genera inestabilidad, agotamiento y despersonalización.

Además, como la remuneración extra no es fija ni es parte integral del salario, el profesorado gana o pierde poder adquisitivo; o también se le excluye si no cumple los requisitos cada vez más en aumento constante para distribuir recursos escasos. Hasta el momento, la lógica de mejorar el desempeño con estímulos económicos no ha erradicado la simulación del profesorado y la induce el reglamento.

Para cerrar, las reglas de operación de los PEDD en México se definen desde criterios económicos de la Secretaría de Hacienda, no por la SEP. Hasta el momento se mantiene la garantía de financiar solo al 30% de la planta docente de las universidades públicas. Para poder beneficiar a todos los participantes en el PEDD cada universidad debe aportar recursos propios. Por esto, el reglamento se determina desde la administración con criterios que pudieran obstaculizar alcanzar los más altos niveles.

Así, mientras los PEDD conserven el control institucional conviene proponer cambios mínimos: 1) Ampliar la transparencia y la elección de la comisión que dictamina los niveles de estímulos con representantes académicos y sindicales en la revisión de expedientes para una mejor protección de los derechos del profesorado; 2) explicitar en el dictamen que se entrega al profesorado (de manera detallada y no somera, como actualmente se realiza) los elementos para la asignación del nivel obtenido; 3) incorporar más pares académicos en la valoración de los expedientes presentados por el profesorado, así como para la modificación de los indicadores y los valores de cada actividad académica estipulados en el reglamento de estímulos y sus documentos anexos ponderando reuniones abiertas y ponencias; 4) evaluar la productividad sin considerar el grado académico, pues más credenciales no significa necesariamente mejora en la docencia y 5) atender y resolver de manera sistemática y bajo criterios más equitativos todas las inconformidades que se hayan presentado por parte de los académicos en diferentes períodos y/o gestiones universitarias y/o convocatorias del programa de estímulos. Esto con la finalidad de propiciar algunas modificaciones al Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente que impliquen un grado menor de control burocrático y saturación de las actividades del profesorado.

## REFERENCIAS

- Aguado-López, E., & Becerril-García, A. (2022). Universidades públicas mexicanas. Reglamentos de evaluación académica como dispositivos performativos. *Perfiles Educativos*, (175), 42-61. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60397>. Recuperado de [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/60397](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60397)
- Bensusán, G., & Valenti, G. (Coords.). (2018). *La evaluación de los académicos. Instituciones y Sistema Nacional de Investigadores, aciertos y controversias*. México: FLACSO-UAM.

- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Brunner, J. J. (1990). Universidad, sociedad y el Estado en los 90. *Educación Superior y Sociedad*, 2(1), 17-23. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/206>
- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesman, M.; Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N. ... Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. Recuperado de [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58464](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58464)
- Camarillo, H. M. (2015). Implicaciones de la evaluación académica. Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SNI. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (44), 1-21. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/156>
- Camarillo, H. M. (2020). ¿Por qué ingresar a la élite de investigadores? Seis motivos documentados en una universidad mexicana. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 6(12), 203-225. Recuperado de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_arete/article/view/19403](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/19403)
- Camarillo, H. M., Vázquez, A. E.; Ramírez, A. E., & Barboza, C. D. (2020). La pérdida de la membresía del Sistema Nacional de Investigadores: Hallazgos de investigación. *Education Policy Analysis Archives*, 28(178). doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4997>. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4997>
- Camarillo, H. M. (2024). *Los 40 años del Sistema Nacional de Investigadores: Panorama general, cambios recientes y académicos de la UACJ*. México: UACJ. Recuperado de <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/280>
- Castelao-Huerta, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educ. Pesqui*, 47, 1-24. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>
- Castro, A. (2011). *Política educativa PROMEP y profesorado universitario*. México: UACJ.
- Cetina, E. (2004). Estímulos al desempeño docente del personal docente en las universidades públicas estatales. In M. Rueda (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 77-82). México: ANUIES-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Chávez, M. R., & Chávez, M. A. (2019). La precarización salarial de los profesores y los programas de estímulos en la Universidad de Guadalajara. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (8), 236-363. doi: <https://doi.org/10.32870/vinculos.v0i8.7431>. Recuperado de

<http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7431>

Contreras-Gómez, L. E., Olivares-Vázquez, J. L., Palacios-Núñez, G. E., Marmolejo, R. E., González, C. N., Pérez, M. A. ... Gil, M. E. (2020). Desconcentración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Geografía y estratificación. El caso de las ciencias sociales (2002-2018). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 83-106. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1027>

Félix, D., González, E. O., & Castillo, E. (2017). Adversidades del programa de estímulos: distinciones disciplinares en la simulación del trabajo académico. In: *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2522.pdf>

Galaz, J. F., Martínez, J. & Gil, M. (2020). Emergence of the new Mexican academic meritocracy. *Higher Education Governance & Policy*, 1(2), 138-15. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1401146>

Gil-antón, M., & Contreras, L. E. (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (21), 1-15. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e01.2443>. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2443>

Kent, R. (1992). La política de evaluación en la educación superior mexicana. *Nósis*, 9, 10, 39-53.

Lastra, R., & Aguayo-Lorenzo, E. (2023). Metaevaluación de la institucionalidad en profesores universitarios mexicanos con los programas de estímulo económico. *Revista Docência do Ensino Superior*, 13, 1-21. doi: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.38842>. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/38842>

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. México: Gedisa.

Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A., & Burgos, B. (2021). El impacto del Programa del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de las capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 10(197), 77-96. doi: <https://doi.org/10.36857/resu.2021.197.1580>. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602021000100077](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602021000100077)

Rodríguez, J. R., Salcido, R., & Padilla, D. L. (2023). En los márgenes de la profesión académica. Profesores sin participación en los programas de estímulos al trabajo académico. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, 1-20. doi:

[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1567](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1567). Recuperado de [https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/1567](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1567)

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (2002). *Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos del Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior*. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/SHCPLineamientosEstimulos2002.pdf>

Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 7-24. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-27602007000300001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602007000300001&lng=es&nrm=iso)

Silva, C. (2012). *Evaluación y diálogo. Una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. México: UACJ.

Silva, C., & Castro, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Education Policy Analysis Archives*, 22(68), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1349>

Oliveira, E. S., & Barreto, D. A. B. (2021). Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 11, 1-18. doi: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34584>. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/34584>

Silva, L. A., & Hernández, G. (2017). Actitudes del profesorado de la Universidad Veracruzana hacia el programa de estímulos al desempeño académico. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 96-108. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/61766>

Silva, L. A., & Parada, P. C. (2019). La práctica docente frente a los programas de estímulos. *Interconectando saberes*, (7), 33-51. doi: <https://doi.org/10.25009/is.v0i7.2576>. Recuperado de <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/2576>

Silva, L. A. (2023). Congruencia entre la práctica docente y la evaluación de la docencia por parte del estudiantado en educación superior: estudio de casos en la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 47(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51978>. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/51978>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). (2009a). *Nuevo Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente* (propuesta en archivo word no aprobada). México: UACJ.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). (2009b). *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente*. México: UACJ.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). (2013). *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente*. México: UACJ.

Vera, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación, *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 25-48. doi: <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.417>. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/417>

Villanueva, Y. M., Hernández, M. P., Sandoval, B., Salas, S., & Luna, N. T. (2023). El impacto de los incentivos en el nivel de compromiso de los docentes universitarios. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 7(2), 81-96. doi: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.6119](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6119). Recuperado de <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6119>

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós-Ministerio de Educación y Cultura.

**Dr. César Silva Montes**

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Miembro de Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, docente del doctorado en Ciencias Sociales y la Licenciatura en Educación. Líneas de investigación: política educativa en el currículo, la evaluación, la calidad y la formación docente.

cesilva@uacj.mx

**Dr. Hugo Manuel Camarillo Hinojoza**

Doctor en Ciencias Sociales, maestro en Educación y licenciado en Derecho. Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: evaluación académica; enseñanza-aprendizaje del Derecho y Literacidad Jurídica. Asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Dictaminador en múltiples revistas mexicanas y extranjeras.

hcamaril@uacj.mx

**Como citar este documento – APA**

Silva, C., & Camarillo, H. M. (2024). Evaluación académica y modificación de reglamentos de incentivos en una Universidad Pública: inconformidades y la rebelión docente. *Revista Docência do Ensino Superior*, 14, 1-19. doi: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.48512>