

La práctica docente frente a los programas de estímulos

Silva Blanco, Lily Ariadna
Universidad Veracruzana, México
silva.blanco13@gmail.com

Parada Molina, Paulo César
Universidad Veracruzana, México
cepala1@hotmail.com

Resumen – El presente artículo es producto de una investigación más amplia que se desarrolló en la Universidad Veracruzana. El objetivo es identificar desafíos a los que se enfrentan los docentes al participar en el PEDPA, se empleo el método cualitativo, utilizando las técnicas de entrevista abierta y observación en aula para obtener la información. Se identificaron cuatro desafíos: Concebir al programa como generador de insumos para mejorar su práctica, erradicar o potenciar acciones que limiten o mejoren el proceso educativo, planear actividades académicas para evitar interferir en el quehacer docente y proponer alternativas para mejorar los procesos relacionados con los programas de estímulos.

Palabras clave: Programa de estímulos; práctica docente; desafíos.

Abstract – This paper is the product of a larger research undertaken at the University of Veracruz. The objective is to identify challenges that teachers face when participating in the PEDPA, using the qualitative method, using open in-

terview techniques and classroom observation to obtain information. Four challenges were identified: Conceiving the program as a generator of inputs to improve its practice, eradicating or strengthening actions that limit or improve the educational process, plan academic activities to avoid interfering in the teaching task and propose alternatives to improve the processes related to the programs of stimuli economic.

Keywords: Stimulus Programs; teaching practice; challenges.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se basa en los resultados obtenidos en la tesis doctoral “Evaluación del desempeño docente en el programa de estímulos de la Universidad Veracruzana”, el cual muestra, entre otros aspectos, lo subyacente de los programas de estímulos y sus implicaciones cuando son visualiza-

dos por los actores educativos como propuestas exógenas y descontextualizadas, y no como programas que promueven la calidad docente.

La evaluación de la docencia en la Universidad Veracruzana (UV) se ha llevado a cabo por medio del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), el cual recompensa económicamente prácticas deseables o de calidad, determinadas por actores específicos; sin embargo, cada docente se desempeña de acuerdo con su trayectoria profesional, personal y con sus condiciones laborales. Razona, planea, discute, transforma sus prácticas y los contenidos escolares antes, durante y después de insertarse al aula.

Cada docente está permeado de una carga histórica compleja, que lo hacen ser y desempeñarse de una manera específica en el aula; por lo que definir un docente de calidad resulta polémico y polisémico. Por ello la importancia de preguntarse ¿Cuáles son los desafíos que tienen los docentes al participar en el PEDPA? ya que están inmersos en un sistema que valora activida-

des y cualidades específicas. El docente debe cumplir los roles de gestor, tutor, vinculador, asesor, creador de conocimientos...

LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULOS

En cumplimiento al apoyo expresado en el Programa Sectorial de Educación (PSE) a las instituciones de educación superior de México,

El Gobierno Federal apoyará a las instituciones de educación superior del país para fortalecer el trabajo académico y la investigación, así como para favorecer el crecimiento de la oferta en áreas prioritarias para el desarrollo regional y nacional. La diversificación del sistema de educación superior y su amplia presencia en las distintas regiones son condiciones que favorecen la pertinencia de la educación superior, para hacer una contribución creciente al mejoramiento social y el aumento en la productividad necesario para mejorar la competitividad de la economía mexicana (SEP, 2013, p. 8-9).

De ahí que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha creado programas de fortalecimiento del

trabajo académico en las instituciones educativas de nuestro país reconociendo la necesidad de realizar un proceso de evaluación centrado en la valoración del desempeño docente.

De modo que desde 1990 la Subsecretaría de Educación Superior creó el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente con el objetivo de “contribuir a elevar la calidad de la educación superior a través del mejoramiento de la calidad en la docencia frente a grupo, estimulando a los profesores de tiempo completo, cuya actividad académica sea destacada” (SEP, 2013, p. 2).

En este programa pueden participar todas las universidades públicas con el objetivo de ser acreedoras de recursos económicos para estimular la calidad docente.

Ante estas políticas educativas, la evaluación es vista como el principal medio para mejorar la calidad educativa y la docencia, se trata primordialmente de evaluar el desempeño que tiene el profesor en el aula, es decir, evaluar sus prácticas, si éste resulta favorable se le

compensa económicamente al margen de su salario. En México se ha creado un sistema de evaluación totalmente vinculado al dinero, todo sistema de estímulos ofrece una recompensa económica (Díaz, 2014).

Si bien, es cierto que los programas de evaluación en nuestro país han tenido efectos positivos en el sector educativo ofreciendo mayor movilización en el sistema de educación superior de forma que se cuenta con un mayor número de académicos con posgrado en las universidades o un aumento notorio en investigaciones científicas y publicaciones.

Según Hernández “a partir de 1990 se canalizan recursos hacia las universidades y tecnológicos para mejorar los ingresos de los maestros”, estos recursos se concentran en programas de estímulos económicos que tienen como fin ofrecer un mejor salario docente y mejorar la calidad educativa, sin embargo, “acceder a becas o estímulos no es fácil, ya que aumentan las exigencias para los profesores universitarios, cuestión que les produce malestar” (Hernández, 2011, p. 37).

LA COMPLEJIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULOS

El desempeño del docente en aula es el factor fundamental para la transformación del sistema educativo, en él se deposita la confianza para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de nuevas generaciones. Por esta razón, la práctica docente ha sido supervisada y evaluada en los últimos años de forma inmensurable, “actualmente no hay institución de educación superior que no cuente con alguna acción o programa de evaluación de sus actividades de enseñanza” (Rueda, 2015, p. 375).

Mucho se habla de la reforma educativa y de la evaluación docente y de su incorporación a cada contexto educativo, pero los estudios sobre la forma de adaptación y la realidad con la que se enfrentan los docentes en el aula son escasos.

A pesar de que se cuente con una filosofía institucional en las universidades y un modelo pedagógico, es importante considerar que

existe una gran diversidad de docentes, complejos como seres humanos y como profesionales y es que,

no existe un modelo único de profesor ideal; y de existir, estaría construido por múltiples dimensiones. Aun cuando cada institución debe tener un modelo de docente derivado de su filosofía educativa, el buen profesor debe ser capaz de asimilarlo y de adaptarlo a las circunstancias particulares de cada grupo (Crispín y Marván, 2001, p. 186).

El desafío de la práctica docente se encuentra en saber atender las particularidades de cada grupo y más específicamente las peculiaridades de cada estudiante con el objetivo de que alcancen su máximo potencial, es decir, lograr un proceso de inclusión en el aula; por ejemplo, recientemente se ha instituido que el docente se enfoque en desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, ya que se considera que las emociones influyen directamente en sus relaciones y en el proceso educativo (SEP, 2017). Sin embargo, desarrollar estas habilidades y atender aspectos específicos de cada estu-

dante, es una tarea compleja que requiere tiempo, dedicación y sobre todo formación.

Es importante describir el significado del término complejo, el cual “designa hoy una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos, en fin, complexus: lo que esta tejido junto” (Multidiversidad, 2016, Antecedentes, párr.1).

Entonces, actualmente no solo se trata de orientar didáctica y curricularmente la práctica docente, si no de adaptar, asimilar y priorizar un conjunto de “formas de hacer y de ser” que los profesores han cultivado a lo largo de su vida.

Diversos autores ya han observado a la práctica docente como una tarea compleja: Díaz (1993), Coll y Solé (2001), Hernández (2011), ellos encuentran que dicha complejidad se refleja por:

- La multidimensionalidad, que se refiere a que el docente está involucrado con distintos sujetos a él, a influencias culturales y sociales, a características institucionales y

curriculares..., lo cual implica que se deben atender todos esos elementos.

- La simultaneidad. Al momento de impartir una clase suceden muchas cosas al mismo tiempo, por lo que el docente debe estar pendiente de todo lo que ocurra durante la sesión.
- La impredecibilidad. Se refiere a las cosas inesperadas que suceden, el docente aprende a responder a factores imprevistos, es decir, a elementos no concebidos en su plan de clase.

Existen múltiples elementos que actúan de forma entrelazada en el aula y que no pueden excluirse uno de otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Particularmente Fierro et al. (1999) consideran que existen cinco dimensiones que determinan o condicionan la práctica docente, las cuales son: social, institucional, didáctica, interpersonal y personal.

La dimensión social se refiere a los actores que median en un contexto escolar, tanto internos (docentes, alumnos, directivos, padres de familia) como externos (funcionarios, líderes educativos) los cua-

les moldean la práctica docente requerida en determinado momento; de forma que “parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares” (Fierro et al., 1999, p. 33).

La sociedad exige una imagen del docente en donde se le han atribuido cualidades y actitudes concretas, sin embargo al mismo tiempo la misma sociedad y el sistema educativo han aportado al deterioro de la imagen del profesor, de forma que se le exige más en su práctica y se le retribuye poco y por ende los docentes protestan, ya que no sólo se limitan al tiempo dedicado al aula, si no que fuera de la escuela realizan planeaciones, material didáctico, asisten a cursos de formación, entre otras actividades que no son visualizadas de forma inmediata.

De acuerdo a esta dimensión el propio docente debe reflexionar sobre el sentido de su actuar en el momento histórico que vive, actual-

mente observamos a un profesor crítico capaz de reconocer sus aciertos, faltas y puntos de mejora.

La dimensión institucional se refiere a la totalidad de requerimientos institucionales que regulan el quehacer docente. La docencia se lleva a cabo en un espacio en donde existe una organización escolar, reglas y comportamientos deseados, “todo el dinamismo de la práctica docente en su contexto institucional transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo” (Fierro et al., 1999, p. 31).

La dimensión didáctica representa el “papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía a la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio aprendizaje” (Fierro et al., 1999, p. 35).

De manera general, los programas de estímulos y la evaluación del desempeño docente se basan en estas dimensiones, actividades y actitudes complejas de la práctica; solicitan la ejecución de actividades que se consideran ideales que un profesor debe ejecutar en el aula, aunque son cuantiosas, a continuación se exponen algunas de ellas:

- García (2002) identifica que un docente debe tener un amplio conocimiento de la materia que imparte, apoyar a los estudiantes a vincular conocimientos previos con los nuevos, adaptar la instrucción durante el flujo continuo de la clase para ajustarse a las necesidades de los alumnos, interpretar la conducta de los estudiantes, reconocer la singularidad de cada uno de los alumnos, evaluar de forma continua, ser entusiasta, responsable y respetuoso.
- De acuerdo con Hernández (1995) un buen profesor debe estar motivado por la enseñanza y tener habilidad comunicativa al enseñar los contenidos de la materia. Además, Garet y colaboradores (2001) consideran que un docente debe estimular en los estudiantes la solución de problemas.

- Por su parte Guzmán (2005) indica que un buen docente es quien ejecuta acciones encaminadas a lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Se podría realizar un listado de las cualidades o actividades que debe desempeñar un “docente de calidad”, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, se considera que su conceptualización aun es universal y cambiante, depende de contextos, culturas, sociedades, historia, etc.

En un caso concreto, la UV evalúa favorablemente a un docente que relaciona la teoría abordada en clase con situaciones prácticas, muestra un excelente nivel de conocimiento de la materia, utiliza diversos materiales de apoyo en el curso que impactan en el aprendizaje de los estudiantes (artículos científicos, antologías, videos, etc.), promueve diversas fuentes de consulta de información, impulsa la participación del alumno en clase, propicia un excelente ambiente de trabajo en el curso, fomenta la dis-

cusión en clase, el autoaprendizaje, la sensibilidad artística, la protección al medio ambiente, trabajo en equipo, utiliza diversas formas de evaluación (UV, 2011).

Estas actividades de la práctica docente representan algunas de las que se evalúan en la UV a través de los estudiantes, sin embargo al margen de las actividades que se realizan en el aula, el PEDPA valora la formación y actualización disciplinaria, distinciones por trayectoria académica, publicaciones, participación en cuerpos académicos, participación en congresos, participación en exámenes profesionales, tutorías, entre otros elementos.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación que precede al presente artículo, se desarrolló en la Universidad Veracruzana (UV), campus Xalapa. La investigación se desarrolló bajo un enfoque de tipo cualitativo. La muestra constó de diez académicos pertenecientes a cada una de las cinco áreas de la universidad (Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica). Los docentes pertenecen a las facultades de Biología, Enfermería, Economía, Antropología e Ingeniería civil que participan en el PEDPA, programa de estímulos de la UV. Se utilizó un código que permitiera identificar a cada profesor, con el fin de asegurar la confidencialidad (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra de análisis

Facultad	Docentes con puntaje alto (A)	Docente con puntaje bajo (B)
Biología	Bio-A	Bio-B
Enfermería	Enf-A	Enf-B
Economía	Econ-A	Econ-B
Antropología	Antro-A	Antro-B
Ingeniería civil	Ing-A	Ing-B

Fuente: *Elaboración propia de los autores.*

Se empleó la técnica de la entrevista abierta debido a la riqueza de la información que se obtiene a través de ella, y se realizaron observaciones en aula que se documentaron en registros abiertos. Las respuestas fueron grabadas y transcritas. La información obtenida fue sistematizada y categorizada en diversos elementos.

RESULTADOS

El desafío de la práctica docente frente a los programas de estímulos

Los programas de estímulos están completamente definidos, obedecen a diversas razones de índole global, social, institucional, políticas, etcétera, por lo que modificarlos implica un arduo proceso político, económico y educativo definido.

En un momento inmediato, los docentes que participan en los programas de estímulos están legitimándolo, aún con sus deficiencias, divergencias o limitaciones, se interesan en ellos, los asumen y se adaptan a los requerimientos institucionales ya que son parte del sistema educativo que los

rige, además de que obtienen recursos económicos al margen de su salario si cumplen con lo solicitado.

Sin embargo, de acuerdo con postulados de la teoría estructural-funcionalista de Parsons, la adaptación es parte de una insatisfacción, es una reacción interna de personalidad insatisfecha traducida en mecanismos de defensa. Si esto se presenta, los resultados obtenidos en los programas de estímulos no serán los deseados por la institución o sistema. Si el objetivo de los programas de estímulos es mejorar la calidad docente y si los académicos sólo se adaptan a ellos, de forma que realizan lo solicitado, difícilmente existirá un proceso de mejora. Esto debido a que los profesores sólo ejecutarán acciones que les permitan seguir participando en los programas. Parsons define a este pensamiento como la teoría del desvío y el conflicto.

Por lo anterior, es imprescindible visualizar áreas de oportunidad concretas, reales e inmediatas, que permitan alcanzar el objetivo de los programas de estímulos que nos rigen actualmente. El trabajo de

campo incluido en el documento extenso del que deriva el presente artículo, permitió detectar principalmente cuatro desafíos a los que se enfrentan los docentes al participar en programas de estímulos, si se tiene como objetivo mejorar la práctica en el aula.

1. Concebir al programa de estímulos como generador de insumos para mejorar la práctica docente, no como un proveedor de recursos económicos.

Los docentes visualizan al PED-PA como una oportunidad para aumentar sus ingresos económicos. Esto se puede atribuir al deterioro salarial que ha sufrido la tarea docente a partir de la crisis económica de los ochenta y en la actualidad en vez de que se pugne por un salario digno, éste ha sido justificado a través del merit pay o programas de estímulos (Díaz Barriga, 2001). Al respecto, Vega (2014) menciona que, con la intención de aumentar sus ingresos económicos, los docentes cumplen con las actividades requeridas en el programa de estímulos, más no por la motivación de desempeñar mejor su quehacer.

Algunas de las expresiones de los docentes entrevistados son las siguientes:

- “La verdad si conviene porque es una buena lanilla al final” (entrevista Ing-B).
- “Yo creo que el principal motivo que nos mueve para entrar al programa es la lana” (entrevista Enf-B).
- “Pues es bueno, me pagan más por hacer mi trabajo, el estímulo económico es bueno” (entrevista Econ-B).

El hecho de que el programa sea visualizado con fines económicos no permite que los profesores mejoren en el aula, ya que el capital monetario solo es un elemento de primer orden, el aumento de este no garantiza mayor calidad en el trabajo, sólo representa una coyuntura emocional (Kohn,1994). Por ello, al margen de la retribución económica, es importante recibir los resultados compartidos por la institución con un sentido flexible, reflexivo y crítico, si bien, son limitados y cuantitativos, ofrecen pautas para identificar algunas deficiencias o fortalezas académicas.

Es imperativo que los docentes interpreten los resultados existentes como parte de una retroalimentación institucional. Trágicamente en nuestro país el sistema educativo generalmente es representado desde un aspecto cuantitativo, los resultados y avances en materia de educación se visualizan en porcentajes, niveles, calificaciones y puntos. Invertir esta situación implicaría más esfuerzo, trabajo colaborativo, planeación, recursos materiales, humanos y económicos, pensamiento crítico y creativo por parte de diversos actores educativos, entre otros aspectos; estas reformas implican tiempo, lo cuál no permitiría mejorar la práctica a corto plazo, en el presente, hoy que nos encontramos frente a un grupo de 10, 30 o 50 estudiantes que buscan una educación de calidad.

2. Detectar y erradicar o potenciar acciones que limiten o mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La práctica docente es compleja. Sin embargo, desde la perspectiva de los profesores, el PEDPA valora la docencia a partir de indicadores

limitados, ya que no contempla la diversidad de actividades que implica estar frente a un grupo. A continuación se mencionan algunos ejemplos de este hecho:

- “Los estándares que maneja el programa son o están sacados fuera de la realidad, lo cual me da cierta desconfianza” (entrevista Ing-A).
- “En términos generales me parece que no es un instrumento diseñado adecuadamente a lo que uno está llevando en aula” (entrevista Bio-B).
- “Si me doy una idea de cuál es el perfil de lo que consideran un buen maestro, no los chavos, sino los que hicieron el cuestionario... entonces lo que ahí se está manifestando es la concepción de un buen profesor pero de los administradores... no hay puntos libres, no hay puntos abiertos” (entrevista Antro-B).

Se hace evidente la importancia de identificar y potenciar acciones que observamos que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; no reducir la práctica a lo solicitado por la universidad por el hecho de salir bien valorados y obtener beneficios.

El académico debe convertirse en un transformador crítico, realizar la búsqueda de una fundamentación teórica de su práctica docente, que incluya la reconstrucción de los momentos históricos por los que ha atravesado, lo cuál permitirá dar respuesta a las necesidades de su época, el docente debe preguntarse cómo y porqué el conocimiento es construido en la forma que lo hace (McLaren, 2005). Desde esta perspectiva, el docente es una persona que reflexiona durante la acción para ajustar su práctica y se enfoca en identificar la progresión de los aprendizajes de sus alumnos (Guzmán y Marin, 2011).

Existen académicos que realizan actividades en el aula que no están incluidas en el programa institucional y que por lo tanto no son valoradas, no obstante continúan ejecutándolas, ya que consideran que fortalecen los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. Entre estas actividades destacan el respeto a las opiniones de los alumnos y al orden de intervención, la motivación para el aprendizaje, la creatividad al desarrollar la clase, la reorientación de

su estrategia de enseñanza en función de la información de retorno que recibe de los alumnos, la modificación del ritmo de discurso si es necesario, ya que observan cuando no está siendo entendido claramente algún tema, prácticas de campo, invitación de expertos al aula, entre otros elementos.

Generalmente de estas actividades sólo el alumno tiene conocimiento. Ni el programa ni la evaluación permiten estimarlas. Pese a ello, el docente por motivación, vocación y responsabilidad continúa desarrollando la formación de los futuros profesionistas. Algunos ejemplos, obtenidos en las entrevistas y observaciones, de estas actividades son: el fortalecimiento de la empatía con los estudiantes, brindar asesoría personal o en grupos pequeños para aclarar dudas, percibir la diversidad de estudiantes. Como lo indica Bio-B “siempre he tratado de que participe todo el grupo, yo sé que no todos los estudiantes avanzan al mismo nivel entonces trato que el grupo se nivele” (entrevista Bio-B).

La motivación personal para mejorar la práctica docente, a través de la actualización continua, como es el caso de Antro-A quien expresó “actualmente estoy cursando un diplomado en redacción de manera particular ya que considero que nunca se deja de aprender, yo doy experiencias educativas que tienen que ver con la habilidad de escribir” (entrevista Antro-A); la confianza, expresada por diversos profesores “si tú generas confianza entre los estudiantes fluyen otro tipo de acciones por ejemplo el deseo, el interés de trabajar, de involucrarse, de hacer más allá de lo mínimo requerido” (entrevista Econ-A); la libertad de expresión “si el alumno se equivoca no pasa nada, hay que ensayar y hay errores y hay aciertos, ahí se va caminando en la formación” (entrevista Antro-B); entre otros aspectos.

Científicamente, esta comprobado que existen las neuronas espejo, las cuáles en educación median el aprendizaje, de forma que si un docente muestra confianza, motivación e interés por enseñar, es probable que el alumno manifieste esas mismas cualidades para aprender. Estos elementos no los

valora el programa, sin embargo es parte esencial de la práctica en el aula y que los docentes continúan ejecutándolo como parte de su profesionalismo.

Contrario a lo anterior, es importante erradicar todas las acciones que limiten el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estas acciones pueden tener su origen en la limitada adaptación de las tareas que son evaluadas, sin una reflexión del impacto que tendrán en los aprendizajes de los estudiantes, o por no comprender el enfoque educativo que orienta la docencia establecido en la universidad.

Como ejemplo, en el caso de Ing-B se evidenciaron estos dos aspectos, en las clases usaba equipo de computo, sin embargo su método de enseñanza se basaba en la proyección de un libro y su lectura, la participación de los estudiantes era nula, de modo que recurría a la técnica del discurso y su lenguaje era técnico.

En este caso se observó el uso de herramientas tecnológicas sin un análisis pedagógico, solo se trans-

mitía información con un lenguaje poco claro para los estudiantes, además se observó que no existía un ambiente de confianza para realizar preguntas, debido a esto los alumnos se percibían confusos y con dudas que permanecían hasta la elaboración del trabajo final.

Ante este panorama, es importante que el docente redefina su práctica, no percibirla como el acto de transmisión conocimientos; ya que a partir de las observaciones se visualizó que la mayoría de los docentes siguen centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la exposición de saberes, y la estrategia que destaca es la interrogación hacia el alumno y la espera de respuestas unívocas. Es necesario fortalecer la formación pedagógica y motivar personalmente el quehacer docente.

3. Definir, planear y organizar las actividades académicas, incluyendo su temporalidad, para evitar interferir en las tareas propias de la docencia.

Este desafío se refiere a la diversificación de las actividades académicas solicitadas en el programa de estímulos. Es elemental definir, planear y organizar el tiempo que se va a invertir en cada una de las actividades académicas con el objetivo de no afectar el dedicado a la tarea sustancial: la docencia. Algunos docentes destinan más tiempo en realizar actividades académicas diferentes a la docencia, lo cuál está provocando descuidos en su desempeño en el aula.

En el trabajo de campo se observó en repetidas ocasiones que los docentes excedían la tolerancia permitida por la universidad para llegar a impartir sus clases, incluso en algunos casos los estudiantes ya sabían que su docente llegaba al aula hasta con una hora de atraso.

En el caso de Enf-B, sus clases de tres horas oficiales, realmente duraban de una a dos horas. Enf-B al inicio y al final de las clases comentaba que su demora se debía a que realizaba actividades de asesoría de tesis (Registro 1 Enf-B); de igual modo el docente Ing-A lle-

gaba a clases incluso faltando 20 minutos para concluir la justificando que tenía que entregar proyectos (Registro 2 Ing-A).

En estos breves ejemplos, se puede percatar que los docentes priorizan diversas tareas académicas incluidas en el programa con la intención de obtener el puntaje y salir bien evaluados, concediendo menor tiempo e interés al trabajo con los alumnos en el aula. Esta acción probablemente se deba a que el programa condiciona a los académicos a realizar actividades específicas en un tiempo definido para ser recompensado, es decir, un programa que premia o castiga determinados comportamientos y productos en un período.

Esto resulta similar al enfoque del trabajo fabril o de la administración científica del trabajo de Taylor (1976), en donde se promueve la aceleración del ritmo de trabajo para producir más y así conseguir beneficios.

Este hecho, claro está, impacta extraordinariamente en la calidad del trabajo académico y en la formación de los estudiantes, ya que,

por una parte, no se adquieren todos los aprendizajes esperados y por lo tanto no se cumple el objetivo esencial de la educación y por el otro lado, si los proyectos, investigaciones, publicaciones, etc., se ven afectadas por la aceleración, reducción o simplificación se lesionará gravemente la calidad del trabajo.

4. Proponer alternativas para transformar los programas de estímulos, con el objetivo de que proporcionen insumos suficientes para mejorar las tareas académicas y la práctica docente.

Es preciso indicar que el estudio mostró coincidencia, entre la comunidad de académicos entrevistados, en que el programa está siendo considerado como un obstáculo que limita su desempeño, en lugar de que sirva como motivación para mejorar sus prácticas.

Entre los obstáculos que destacan son el corto periodo en que se evalúa la productividad, por ejemplo el docente Ing-A expresó: “si me evalúan en este momento se darán cuenta que no hice algunas actividades, pero porque estuve hacien-

do otras cosas que me van a dar resultado el año que viene, no este que se me va a evaluar” (entrevista Ing-A); el momento en el que los estudiantes evalúan la práctica docente ya que se realiza después de que el docente entregó la calificación final de la experiencia educativa impartida, y es parte de un requisito administrativo para inscribirse al siguiente periodo.

También destaca la competencia y la falta del trabajo cooperativo entre académicos, al respecto Antro-B alude “el programa ha resultado en que la gente esté más preocupada por sus puntos que discutir las condiciones generales de trabajo y aislarte, en ese sentido es una política del neoliberalismo en la educación (entrevista Antro-B).

Asimismo, algunos docentes poseen sentimientos negativos hacia el programa debido a su inconformidad en la estructura, el tiempo establecido a la realización de la diversificación de actividades, la falta de valoración de algunas tareas. Los sentimientos que destacan son la desconfianza, el desagrado, enojo y estrés, “Para

que me estoy matando y estresado por tener puntos y hacer reuniones y publicar, cosa que tal vez en una asesoría técnica yo pueda obtener el mismo recurso (entrevista Ing-A), “yo trabajo más de mis 40 horas por las que fui contratado y eso no es reconocido, es muy desgastante” (entrevista Enf-B), “me siento como los ratones de Skinner, nos tienen en programas de ¡da respuestas!” (entrevista Enf-B).

Sumado a lo anterior, se encontró que el programa no ha mejorado la calidad como docentes, de eso dan cuenta repuestas como: “yo estoy haciendo y hago lo que me gusta, ... yo creo que con el PEDPA o sin el PEDPA seguiría haciendo lo mismo, que se me reconozca y que me dé un estímulo económico, bueno que padre” (entrevista Ing-A), “mi desempeño no ha mejorado, es un programa que ha lesionado muy fuertemente la investigación y la docencia” (Antro-B), “más que permitirme a mejorar, las múltiples tareas requeridas hacen que el tiempo empleado en la preparación de clases se reduzca, ya que hay ciertos indicadores que tiene mayor ponderación, y son los

a los que se les da prioridad para alcanzar los puntajes para poder ser acreedor del estímulo” (entrevista Econ-B).

Como se observó, las respuestas obtenidas no son alentadoras para un programa que tiene por objetivo mejorar la calidad educativa y la docencia, principalmente porque provienen de los profesores, unos de los actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca un punto clave en la creación e implementación de los programas de estímulos, y es que éstos son impuestos de forma exógena, es decir, son generados “desde afuera” o “desde arriba”, haciendo alusión a la estructura del sistema educativo, sin tomar en cuenta el contexto donde serán implementados, y sobre todo, a los docentes.

Dichos programas se restringen a conocer algunos aspectos considerados como los más relevantes para las instituciones, organismos o consejos creadores, resultando limitados debido a que no contemplan la complejidad de la práctica docente, al respecto Rueda y Landesman (1999) mencionan que “estos programas, en sentido estricto, no pue-

den ser considerados como formas de evaluación del trabajo académico, ya que no reúnen los requisitos formales de todo proceso evaluativo” (p. 31).

Por ello, se pretende que los docentes se involucren en la temática de los programas de estímulos, que se promueva su participación en la creación de propuestas alternativas de dichos programas, con base en la realidad de lo que acontece en las aulas y de la propia experiencia, para crear los insumos necesarios para mejorar las actividades académicas y, en particular, la práctica docente. Si esto no se promueve, difícilmente se producirá un cambio; es importante contar con propuestas que permitan visualizar al programa de estímulos como un recurso de mejora y no de control ni aumento salarial.

CONCLUSIÓN

Es necesario definir la diversificación de las actividades académicas solicitadas en el programa, ya que se descuidan las actividades sustantivas de la educación: la docencia. Las opiniones críticas de los docentes entrevistados, muestran que la implementación del progra-

ma de estímulos no ha considerado las voces de los implicados: los académicos, de ahí la importancia del trabajo cooperativo entre institución y propuestas de los docentes.

Es notorio que los cuatro desafíos que tienen los docentes que participan en el PEDPA son complejos, principalmente porque implican cambios en procesos administrativos, sin embargo, es inminente considerarlos si existe el fin común de mejorar la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C. y Solé, I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En C. Coll, J.
- Palacios y A. Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza.
- Crispín B. L. y Marván L. L. (2001). El portafolio como herramienta para mejorar la docencia. Una experiencia en la UIA. En M. Rueda y M. Landesmann (Coordinadores), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 184-202). México: UNAM-CESU.
- Díaz Barriga, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (2001). *Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico*. México: Pensamiento universitario.
- Díaz Barriga, Á. (2014). *De la evaluación individual a una evaluación social integrada: La escuela y su unidad*. Conferencia Magistral Congreso Internacional de Educación: Evaluación. Tlaxcala, México.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: PAIDÓS.
- García, B. (2002). El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado. Tesis de doctorado no publicada Facultad de Psicología. En Guzmán, J. *El profesor efectivo en educación superior*. México: UNAM.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. y Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. En *American Educational Research*. Vol. 37.
- Guzmán J. (2005). El profesor efectivo en educación superior. En Fierro, F. y García, M: (Comp.) *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México: UNAM.
- Guzmán, I. I. y Marin, U. R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163. Recuperado de <http://www.aufop.com>.

- Hernández, H. P. (1995). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Hernández, M. G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. México: IETEC-Arana.
- Jeffrey, A. (1987). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Kohn, A. (1994). Por qué no funcionan los programas de incentivos. *Universidad futura*, 5(15), 61-66.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Multiversidad Mundo real Edgar Morin (2016). *Una visión integradora*. Recuperado de <http://www.multiversidadreal.edu.mx/que-es-el-pensamiento-complejo.html>.
- Rueda, B. M. (2015). La ANUIES y la evaluación de la docencia. En G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 373-386). México: ANUIES.
- Rueda, B. M. y Landesman, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Universidad Veracruzana (2011). *Evaluación al desempeño docente*. Disponible en <https://www.uv.mx/dgdaie/evaluacion-academica/pedpa/>
- Vega, M. L. (Septiembre, 2014). *Evaluación del trabajo docente (nivel superior)*. México: Congreso Internacional de Educación-Evaluación de Tlaxcala.