

## ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA HACIA EL PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Faculty's attitudes towards the Program of stimuli to the  
academic achievement at the University of Veracruz

Lily Ariadna Silva Blanco

[silva.blanco13@gmail.com](mailto:silva.blanco13@gmail.com)

Griselda Hernández Méndez

[griseldahm2001@yahoo.com.mx](mailto:griseldahm2001@yahoo.com.mx)

Universidad Veracruzana

### **Resumen.**

*El presente texto, muestra avances de una investigación cualitativa que tiene como objetivo analizar las actitudes de los profesores hacia el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana (UV), ubicada en Veracruz, México, a través de entrevistas a profundidad. El diseño e implementación de este tipo de programas de aumento salarial generalmente no considera la opinión de los docentes y son ellos quienes tienen una concepción más objetiva de lo acontece en las aulas y pueden reorientar sus estrategias para que se alcance un aprendizaje significativo y se mejore la calidad educativa; sin embargo, generalmente este tipo de programas tienen una dirección vertical, es decir, son implementados por actores superiores externos al contexto escolar.*

*Por ello, los primeros hallazgos de esta investigación muestran que las principales actitudes hacia este programa son de rechazo e inconformidad, ya que los docentes consideran que no valora la totalidad de su práctica, que es una propuesta descontextualizada y que no promueve la mejora de la calidad docente; asimismo, se detectó el interés de continuar en el programa y conseguir resultados favorables que los posicionen en los niveles altos, pues ello implica un incremento en su salario*

**Palabras clave:** Evaluación, Evaluación del profesor, Actitud del profesor, Calidad de la enseñanza, Entrevista.

Lily Ariadna Silva Blanco

[silva.blanco13@gmail.com](mailto:silva.blanco13@gmail.com)

Griselda Hernández Méndez

[griseldahm2001@yahoo.com.mx](mailto:griseldahm2001@yahoo.com.mx)

Universidad Veracruzana

### **Abstract.**

*This paper, shows advances in a qualitative research that aims to analyze teachers' attitudes towards the Program of stimuli to the academic achievement (PEDPA) at the University of Veracruz (UV), located in Veracruz, México, through depth interviews. The design and implementation of such wage increase programs generally does not consider teachers' opinions and it is they who have a more objective conception of what happens in classrooms and can reorient their strategies so that meaningful learning is achieved and improved Educational quality; However, generally these types of programs have a vertical direction, that is to say, they are implemented by superior actors external to the school context. Therefore, the first findings of this research show that the main attitudes towards this program are rejection and nonconformity, since teachers consider that it does not value the totality of its practice,*

*which is a decontextualized proposal and does not promote the improvement of Teaching quality; Likewise, the interest of continuing in the program and obtaining favorable results was detected that places them in the high levels, since this implies an increase in their salary.*

**Key words:** *Evaluation, Teacher evaluation, Teacher attitude, Quality of the teaching, Interview.*

## 1 Introducción

El presente texto, es producto de una investigación más amplia desarrollada en la Universidad Veracruzana, ubicada en el estado de Veracruz, país México; en donde se considera la importancia de reflexionar en torno a lo subyacente de los programas académicos y de los procesos de evaluación a partir de las opiniones de los docentes ya que escasamente son considerados en el diseño de éstos y son ellos quienes asumen una percepción más objetiva de lo que acontece en el contexto educativo.

Por lo tanto, es necesario plantearse las preguntas que todo investigador en temas de evaluación pretende clarificar: ¿Por qué, para qué, cómo y cuándo se evalúa?

Lo protervo es que no siempre el que hace evaluación cuenta con la formación para evaluar y, por ende, no tiene sustentos teóricos y empíricos para responder a esas preguntas, ya que generalmente la evaluación es visualizada solo como una norma y medida institucional de mejora de la calidad educativa, más de las veces burocrática e impositiva.

Díaz Barriga (2014) en la conferencia magistral denominada *De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La escuela, su unidad*, aludió que:

Parte de la manera de las concepciones con la que se ha aplicado la evaluación en nuestro país, es justificar las acciones de evaluación en el marco de un conjunto de políticas de calidad, cuando uno pregunta ¿por qué evaluar? Es porque queremos mejorar la calidad de la educación, pero entonces viene un problema, es que calidad es un concepto muy polisémico, para el caso mexicano el gran problema que tiene la concepción de calidad es que ha sido tomada del pensamiento de la administración, ha sido tomada del pensamiento genéricamente denominado managerista, entonces de alguna manera tenemos autoridades educativas que nos dicen que lo que no se mide, se devalúa o lo que no se mide no podemos decir en dónde mejorar... (p.25).

La mayoría de las acciones que incumben al sistema educativo, se caracterizan por tener un discurso de comprobación de la mejora de la calidad educativa, por medio de procesos evaluativos en todos los niveles educativos. Cuando se hace referencia a mejorar la calidad educativa, generalmente lo primero en lo que se piensa es en el trabajo docente y en la necesidad de conocer cómo desempeña éste su labor; esto se inserta en el

campo de la evaluación educativa, específicamente en el campo de la evaluación docente (Silva, 2016).

En ese sentido, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 1990, creó el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Subsecretaría de Educación Superior-SEP) con el propósito de contribuir a elevar la calidad de la Educación Superior, a través del mejoramiento de la calidad de la docencia, estimulando a los profesores de tiempo completo, cuya actividad académica destaque. En dicho programa se contempla que pueden participar como hacedoras de recursos todas las universidades públicas.

Así, la Universidad Veracruzana (UV) como institución pública, es partícipe de este recurso extraordinario del subsidio Federal, mediante la implementación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) desde 1999 (Universidad Veracruzana-Dirección de Fortalecimiento Académico, 2014). Su finalidad es estimular con una beca mensual a los docentes que realizan con calidad sus tareas y con ello fortalecer el desarrollo académico de la universidad.

Aunque en el discurso se enuncie que en dicho programa participa el que deseé, "en la realidad, los docentes están constreñidos por la normatividad y las exigencias de la institución para que ésta funcione, pero la influencia es sutil" (Hernández, 2011a), pues como bien lo expresa Ball (1999) "Exigencias extravagantes pueden poner en peligro posibilidades futuras" (p.138). De allí la necesidad de acercarse a los directamente implicados en los procesos de mejora, los evaluados, de adentrarse en el conocimiento de sus voces, aludiendo a la analogía de Edgar Morín acerca del <<principio del topo>>, que primero cava cuidadosamente su sala subterránea y transforma el subsuelo (Hernández, 2011b) antes de afectar la superficie, se pondera la conveniencia de remitirse al contexto escolar para desentrañar las voces de los implicados, generalmente desconocidas por quienes intentan forjar cambios curriculares y transformaciones en la práctica docente mediante la evaluación; ya que:

Plantear esta reforma y señalar que la evaluación es el punto clave habla de una estrategia decidida unilateralmente; no se proyecta una que posibilite la incorporación, la discusión de ideas, la definición de metas compartidas, o un recurso con el fin de preparar a todos los actores e ir hacia un cambio, cualquiera que éste sea, sino que considera que la evaluación puede cumplir con este impulso y esta orientación respecto al cambio... Con relación a las acciones dirigidas a realizar estos cambios, nuevamente la evaluación tiene un papel central; por ejemplo, en su importancia para la toma de decisiones o para mejorar la calidad educativa (Rueda, 2016, pp.17-18).

De acuerdo con lo anterior, es necesario analizar hasta qué punto la evaluación favorece a la educación y a los docentes, ya que el cambio es constante en el sistema educativo y existe una transformación continua de enfoques pedagógicos, de teorías y de sociedades a las que los profesores se enfrentan en su contexto y deben adaptarse para cumplir con los objetivos institucionales y de los programas externos con los que son evaluados, ya que, desafortunadamente, de eso depende su remuneración económica, ya que *la evaluación docente está prioritariamente vinculada con la participación en los programas de mejora salarial* (Rueda, 2015, p.379).

En las siguientes líneas se muestran las voces que los profesores de la Universidad Veracruzana exteriorizan ante la evaluación que realiza la institución mediante el PEDPA; voces que traducimos como actitudes porque justo son muestras de sus predisposiciones de aceptación, rechazo o abstención al programa.

Se sostiene como supuesto hipotético que las actitudes del profesorado guardan relación con los resultados que obtienen en la evaluación dentro del programa y, específicamente con los puntajes logrados en el cuestionario de evaluación de la docencia, que responden los estudiantes dentro del PEDPA. Tal supuesto se intentará corroborar a lo largo de la investigación extensa, pero por ahora en las siguientes líneas se hace ya un acercamiento analítico a esta relación.

A continuación, se analizan los enfoques teóricos, la metodología orientadora y algunos resultados encontrados, generadores de más reflexiones

## **2 Enfoques teóricos**

Se sostiene que el asunto de la evaluación docente debe analizarse desde dos miradas teóricas que han sido contempladas como opuestas porque desde sus raíces una hereda principios de la filosofía aristotélica y la otra de la galileana: la teoría crítica y el estructural funcionalismo, respectivamente. El estructural funcionalismo complegue explicarnos la razón de ser de los programas de evaluación, cuyo fin es incentivar para la mejora, pero que no todos los hombres y mujeres asumen, ni buscan el bien común.

La teoría crítica, por su parte, permite develar el trasfondo de dichos programas, sus orígenes y contextos socioculturales-políticos en los que se enmarcan, en una realidad dialéctica.

Hay mucho que argumentar sobre el estructural funcionalismo, pero sucintamente este enfoque considera que en la sociedad existen instituciones que cumplen funciones para tener un orden social. El todo es a la parte, como la parte al todo. Todos en conjunto constituyen un sistema que se requiere para sobrevivir o adaptarse. Por supuesto, en estos breves párrafos se alude a las ideas de Comte, Durkheim y Parson. Sobre todo los primeros, visualizan a una sociedad positiva, progresista y armónica, donde los sujetos que la integran son nómicos a las reglas porque asumen a la moral social como

principios básicos para vivir en orden. De allí la valía del concepto de educación de Durkheim (1976) al concebirla como *la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. La educación tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él la sociedad en su conjunto* (p.97).

Cuando la moral está bien asentada, los sujetos no se resisten a obedecerla, pues las normas y principios son para el bien común. En ese sentido, los programas de incentivos que coadyuvan en el incremento de la calidad educativa, además de estimular económicamente el trabajo docente, tendrían que ser vistos con optimismo por los profesores. Sin embargo, esto no siempre es así porque algunos manifiestan disgusto. Aquí vale analizar la teoría del desvío y del conflicto: *El desvío acontece cuando la interacción entre tú y otro, trátese de una persona, grupo o institución, es insatisfactoria para una de ambas partes. Esta insatisfacción puede ser causada por problemas surgidos en cualquier nivel de proceso de institucionalización* (Jeffrey, 1987, p.47).

Cuando existe esta insatisfacción, hay una reacción interna de personalidad insatisfecha que se traduce en mecanismos de defensa como adaptación (a fortiori), negación y proyección; esto puede derivar actitud de abandono de obligaciones de un determinado rol asignado, ya sea en forma pasiva o hasta en rebeldía. Lo cierto es que la actitud impacta en una reacción externa, y cuando el actor abandona las actividades de su rol produce una falla en el funcionamiento social, pues no se debe olvidar que en el estructural funcionalismo la parte afecta la función del todo. Un maestro insatisfecho perturba a todo el sistema escolar.

Hasta aquí se deja la reflexión (aunque posteriormente recuperamos elementos para el análisis de las respuestas de los académicos) en torno a este enfoque, para adentrarse, también de manera concreta, a lo que se denomina teoría crítica.

Como bien refiere su designación, teoría crítica, los autores de esta posición (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm entre otros), cuestionan las conformaciones de saberes, sistemas y organizaciones y sus formas de estructurarse y regularse. Ellos prestan cuidado no solamente en acontecimientos del presente, también les interesa la dinámica de los cambios sociales en el pasado, de allí que la ciencia tenga el poder de aclarar los procesos históricos. Según Giroux (1992) el papel del investigador es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social que son de naturaleza dialéctica. Como herederos del marxismo, su pretensión es analizar a la sociedad occidental capitalista -gestada bajo una realidad contradictoria, disímil, diferenciada, etc., que posibilite a la emancipación razonada a través del diálogo (Habermas, 1981). Desde esta posición es menester preguntarse el origen de los programas de incentivos y en especial la génesis de la evaluación y sus intencionalidades. En el trasfondo de dichos

programas subyace justamente el condicionamiento de respuestas homogéneas y controladas; pero ¿quién toma en sus manos ese control?,

¿quién evalúa, suponiendo que sea evaluación y no sólo medición, y con qué bases?

Los maestros son evaluados en tiempo y bajo criterios preestablecidos, quien cumpla será acreedor de los incentivos, y éstos se incrementan cuanto mayor sea la producción. Ello análogamente nos hace traspalarnos a una pista de carrera de galgos donde el que corra más rápido atrapa la libre, o a la ya famosa rata de Skinner, *cuanto más pedalea más queso recibe*.

La teoría crítica nos invita a adentrarnos en el análisis de los acontecimientos en una realidad contradictoria, histórica, sociocultural; nos revela el fondo de la evaluación cuyo uso es justo para el control de respuestas, tal como emergió dentro de la empresa, y bajo el sustento de un conductismo operante.

Al respecto, Kohn (1994) señala seis argumentos por los que los programas de incentivos no logran su cometido, elevar el rendimiento o la mejora:

Primero, la paga no es una motivación. El dinero es un satisfactor de primer orden, pero su incremento no garantiza mayor calidad en el trabajo.

Segundo, los premios castigan. Los programas de incentivos someten a los empleados a un mayor control, a una presión por obtener el rendimiento deseado, que es objeto de premiación.

Tercero, los premios resquebrajan las relaciones. La personalización en el trabajo se opone a la colectividad.

Cuarto, los premios ignoran los motivos. Es posible que el bajo rendimiento se deba a un equivocado reclutamiento de personal o a otras razones no analizadas.

Quinto, los premios inhiben la decisión de tomar riesgos. La posibilidad de cometer errores es un factor que inhibe la creatividad ante el temor de no alcanzar el premio.

A estos factores que Kohn revisa se pueden agregar otros más como, la inhibición de hacer cosas que no son incentivadas y de adentrarse en las que sí (pérdida de espontaneidad e incluso creatividad).

Una mirada crítica nos lleva a desentrañar que los programas de incentivos no son las estrategias ad hoc para fomentar la productividad, pues pueden llegar a generar competencias desleales y conflictos psicológicos de los académicos. Ello lo demostró Díaz Barriga en sus investigaciones (1996). Además, *el salario individualizado y diferenciado, se concibe como un instrumento de exclusión que busca justificar las políticas de excelencia*

educativa con base en la productividad de una élite universitaria (Hernández, 2011a, p.50). Los procesos de evaluación en educación, desde la perspectiva crítica, responden a un grupo reducido de personas con intereses particulares, quienes deciden el por qué y el cómo de la evaluación.

El profesorado, incluso en la situación de transformador crítico, ofrece cierta legitimidad a dichos procesos, ya que se encuentra en una institución estructurada y operada por cierta hegemonía, pero esto no impide que abandone su sentido crítico, idealista y autoreflexivo, como lo plantea la didáctica crítica, o como alude McLaren (2005) en la pedagogía crítica, el docente debe preguntarse cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante, mientras otras no lo son.

Hasta aquí las reflexiones teóricas para iniciar con el análisis de las respuestas de los maestros entrevistados, antes se explicita la metodología utilizada.

### 3 Metodología de indagación

La indagación es abordada desde una perspectiva hermenéutico-analógica, ya que ésta ofrece una mesurada aproximación comprensiva-interpretativa de las respuestas de los académicos de la Universidad Veracruzana hacia el PEDPA. *La hermenéutica [...] utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a «comprender la realidad (Ruíz, 2003, p.12-13).*

La intención de la investigación es precisamente ser empáticos con las opiniones de los profesores de la UV, que se constituyen en actitudes por sus manifestaciones de agrado, desagrado, aceptación, rechazo, apatía, simulación..., por lo que recuperamos las voces tal cual.

La perspectiva hermenéutica analógica: *como alternativa tanto teórica como metodológica de investigación (...) permite crear una dimensión simbólica que proyecta un orden de racionalidad mediante el cual podemos comprender mejor... (Pontón, 2014, p.119).*

Metodológicamente se procedió siguiendo algunas acompañas propias de la etnografía, como la pertinencia de la técnica de la entrevista a profundidad, con el apoyo del guion de entrevista semiestructurada, para que el informante *como una persona que construye sentidos y significados de la realidad (Ruiz, 2003, p.171)* nos relatara su mundo, su pensar y sentir. De este modo, a través de las voces de los académicos de la UV, del recuerdo fragmentado de sus experiencias vividas, se rescató *lo que es importante y significativo (Ruiz, 2003, p.166).*

Para cumplir con el objetivo realizó un guion de entrevista dirigido a los docentes; el cuál consistió en 11 preguntas abiertas dirigidas a recabar información sobre la evaluación del desempeño docente; la validez de dicho instrumento se realizó a través de la técnica juicio por expertos que "se define como una opinión informada a través de personas con trayectoria en el tema,

que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar y Cuervo, 2008, p. 29).

Estos autores retoman aportes de Skjong y Wentworht (2000) referidos al establecimiento de criterios para la selección de los expertos, dichos criterios son: a) la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. De acuerdo a estos criterios, los instrumentos utilizados en este trabajo fueron sometidos a la opinión de expertos para obtener la validez. Con sus opiniones se realizaron los ajustes necesarios, hasta que quedaron los instrumentos en su forma definitiva.

Fueron 2 especialistas en la práctica docente los que participaron en el proceso de validación de los instrumentos: uno de ellos colabora en la dirección del área de humanidades de la UV y es docente adscrito a la facultad de pedagogía y otra experta Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV cuyas líneas de investigación están dirigidas la práctica docente. Dichos especialistas realizaron recomendaciones puntuales sobre el instrumento de recolección de información.

Después de validados los instrumentos se aplicó una prueba piloto a 2 profesores de la facultad de Biología de la UV; el pilotaje se llevó a cabo en el mes de noviembre del año 2015.

Para analizar las respuestas de los docentes se realizaron transcripciones completas de ellas para identificar las actitudes, las cuáles se clasificaron por actitudes de aceptación, adaptación o disimulo y actitudes de resistencia.

### **3.1 Muestra de académicos seleccionados**

Para la selección de los entrevistados de la investigación general, se utilizó un procedimiento estadístico intencional, de manera que fueran maestros:

1. Que participen en el Programa de estímulos académicos. Se excluyen a los que no se inscriben en éste, reconociendo que es valioso conocer su decisión de no aceptar participar.
2. Que obtuvieran puntajes bajos y altos, obtenidos en la evaluación conjunta del PEDPA y en específico en la valoración que realizan los estudiantes a través del cuestionario que responden para valorar la práctica docente. De todas las áreas de formación de la UV (Humanidades, Ciencias de la Salud, Exactas, Económico Administrativa y Biológico-agropecuaria), con excepción del área de Artes, ya que ellos son evaluados con otros criterios.
3. A la fecha se cuenta con diez entrevistas a profundidad, dos profesores de cada área, resultando seleccionadas de forma aleatoria las Facultades de: Ingeniería Civil, Medicina, Economía, Biología y Derecho.

Para este artículo, sólo se analizan las respuestas de tres académicos (elegidos al azar), uno de Ingeniería Civil, uno de Economía, y otro de Derecho. Por fortuna, para las indagaciones cualitativas no interesan las generalizaciones, pero sí los datos cualitativos por la riqueza que encierran, en este caso, las voces de los implicados: los académicos de la UV.

#### **4 Resultados y discusión**

Para detectar las actitudes de los docentes hacia el PEDPA, las primeras preguntas generales que se les hicieron fueron, ¿Qué opina sobre el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico? y ¿Cuál es su opinión en torno al cuestionario de evaluación de la enseñanza que responden los estudiantes? Las respuestas fueron tan extensas como amplias son las preguntas, por ello se irán analizando fragmentos significativos que refieren actitudes de aceptación, adaptación, rechazo, negación, argumentación. Todas las fuentes son obtenidas por el Departamento de Evaluación Académica de la Universidad Veracruzana.

#### **4.1 Actitudes de aceptación, adaptación o disimulo. Una mirada funcional**

Como señalamos, para el funcionalismo, es importante que el sujeto se sienta parte del todo y colabore con actitud positiva. La actitud es la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas (Rodríguez, 1991). En ese sentido, encontramos en dos entrevistados respuestas favorables, que podemos denominar de aceptación y adaptación al Programa de Productividad Académica de la UV, puesto que lo ven con optimismo:

Es muy importante, es muy necesario, pero creo que todavía no logran su estructura organizacional adecuada, pero de entrada es muy importante, necesario y, bueno, pretende generar ese estímulo, ese extra, ese esfuerzo del académico para ponerle un poco más de empeño y de ganas a su trabajo. (Docente de Economía).

Es un programa que nos impulsa a ser mejores, a ponerle ganas a lo que hacemos. Nos compromete a hacer muchas cosas que nos gustan y todavía nos pagan e incentivan (Docente de Derecho).

Ambos reconocen que el fin de dicho programa es estimular el esfuerzo del profesor, que en palabras de la docente de Derecho "impulsa a ser mejores". Empero, veamos en la Tabla 1 cuáles son los resultados que obtienen tanto en el PEDPA como en el cuestionario que responden los estudiantes:

*Tabla 1. Resultados de los académicos seleccionados, del PEDPA y de la evaluación docente por estudiantes*

Docente	Resultados en el PEDPA 6 Niveles (6 el más alto)	Resultado que obtienen en la evaluación de los estudiantes (escala del 1 al 100)
De Derecho	3	59
De Economía	6	90

Como es de notarse, el docente de Economía se encuentra en el nivel más alto del PEDPA y consigue una calificación alta por parte de los estudiantes, mientras que la docente de Derecho se encuentra en el nivel 3 y logra 59 de calificación. Cuantitativamente los resultados de la docente señalan que su actitud optimista no coincide con el propósito principal del PEDPA: "elevar la calidad docente". Cabe señalar que en el PEDPA, para subir a los niveles 4, 5 ó 6, es indispensable el resultado de la valoración de los estudiantes. Por tal razón, es posible que esta docente no haya alcanzado un mejor nivel. Al respecto, la docente dijo conocer el cuestionario que responden los alumnos para valorar la docencia, pero decide ignorarlo porque obstaculiza su espontaneidad, veamos:

Sí, lo conozco, lo leo y checo en qué actividades se obtienen más puntos y entonces, yo hago más cosas que me puedan beneficiar porque hay actividades donde solo te dan dos puntos y entonces pues no conviene ¿verdad? y el cuestionario, pues sí lo conozco, pero me preocupa más la evaluación de todo el programa que de un cuestionario que me limita, que me corta mi espontaneidad (Docente de Derecho).

Sus palabras corroboran la anterior interpretación, al hacer caso omiso al cuestionario, los estudiantes pueden valorarla negativamente, al no cumplir los criterios evaluativos de éste, que ella conoce pero ignora porque no quiere perder espontaneidad dentro del aula. Sin embargo, presta atención a todo lo que exige el PEDPA. La espontaneidad, entendida como la libertad de enseñar, como se decida, es importante porque refleja la autonomía docente; no obstante todo profesor está constreñido quiera o no a las exigencias pedagógicas en boga porque son las que están respondiendo a las necesidades de la sociedad (actual) y del educando (diferente al de antaño). Conviene recuperar la noción de desempeño docente de la Universidad Veracruzana:

El desempeño docente como conjunto de acciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios bajo los principios del Modelo Educativo Institucional, supone que la actividad docente involucra la coordinación, gestión de la enseñanza, del desarrollo de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación que implican

actividades orientadas a planificar, organizar, coordinar y enseñar a aprender a los estudiantes, así como evaluar su aprendizaje. Por lo que la evaluación del desempeño docente representa la valoración sistemática de la actuación del profesor, considerando su práctica docente en la consecución de los objetivos curriculares del programa educativo en el que participa (Universidad, s.f, p.3).

La estructura del cuestionario de evaluación docente en la UV, responde a cuatro categorías seguidas por dimensiones, como se muestra a continuación:

- *Competencia docente. Reconocida como la capacidad para realizar la actividad de docencia en forma eficaz poniendo en juego para lograrlo sus conocimientos y habilidades. Se refleja en las dimensiones relacionadas con el dominio de la temática de la experiencia educativa, la atención y dedicación hacia el alumno, el fomento a la participación del alumno en clase y las relacionadas con el impulso a la formación integral del estudiante.*
- *Organización y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Se integra de las dimensiones de planeación, programación y la evaluación de los aprendizajes.*
- *Elementos académicos administrativos. Tiene que ver con el cumplimiento de requisitos establecidos que permiten garantizar y transparentar el ejercicio docente. Se incluyen elementos de la planeación y programación, así como la asistencia y puntualidad del académico en los diferentes procesos de desarrollo de la experiencia educativa.*
- *Percepción global. Concentra el juicio de valor que el estudiante hace del desempeño de sus docentes (Universidad, 2011, p.6).*

La docente de Derecho paradójicamente lee y checa el cuestionario que contestan los estudiantes para valorar la docencia, sin embargo decide no tomarlo en cuenta en su actuar áulico. El docente de Economía, por su parte, dijo no conocerlo:

*Fíjate que no conozco el instrumento, ignoro sobre qué puntos se centra, cuáles son sus fortalezas y debilidades. Entonces, como no lo conozco, no me siento en condiciones de emitir una opinión sobre eso (Docente de Economía).*

A pesar de su desconocimiento, es bien valorado por los estudiantes. Ello puede significar varias cosas, que esté respondiendo sin saber a los requerimientos de desempeño docente de la institución, o que sea valorado por sus saberes cognitivos o por sus habilidades de enseñanza o incluso por sus actitudes personales... tal como Campos et al. (2014),

encontraron al entrevistar a estudiantes de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con la intención de definir un perfil docente, que los alumnos valoran el saber docente, el cual lo identifican como el “conocimiento declarativo” y las relaciones interpersonales, las cuales corresponden al ámbito “afectivo”.

En torno a este docente, inferimos que su actitud es favorable-positiva para el PEDPA en congruencia con sus resultados; mientras que la docente de Derecho aunque mostró durante toda la entrevista aceptación, optimismo y agrado hacia el programa de productividad, “claro, y encima me pagan” (Docente de Derecho), hay ciertas respuestas que llevan a inferir una actitud de adaptación e incluso disimulo, sobre todo cuando admite hacer aquello que agencia más puntos y evadir lo que no es redituable.

*...checo en qué actividades se obtienen más puntos y entonces yo hago más cosas que me puedan beneficiar porque hay actividades donde solo te dan dos puntos y entonces pues no conviene ¿verdad? (Docente de Derecho).*

En cuanto a ello, por ejemplo el PEDPA otorga dos puntos a la revisión de tesis de licenciatura (prejurado), doce a un curso de veinte horas, cuatro puntos a la exposición de apoyo a la docencia, y quince a la coordinación de academia. Con la pretensión de sacar provecho, un académico puede elegir hacer unas actividades y renunciar a otras, o acepta hacerlas, pero quién sabe si con calidad.

La simulación, alude al disimulo o falsedad, cuando alguien acepta participar por beneficio propio, mas no siempre para la mejora de los educandos o de la institución misma.

Lo anterior, en términos del estructural funcionalismo, es resultado de la insatisfacción del sujeto que trabaja en una institución regulada por normas no comprendidas y mucho menos asentadas. Dicha insatisfacción se manifiesta a través de mecanismos de defensa, destacando así las actitudes de negación, argumentación y de proyección. Tales actitudes para esta perspectiva son profundamente negativas en tanto que cobijan el abandono, la simulación o dejadez de la obligación; ya sean actitudes de pasividad o de rebeldía, son sinónimo de letargos e impedimentos.

Desde el concepto parsoniano, (...) *la recompensa es un elemento simbólico de prestigio. Toda actividad, rol y logro en la sociedad es evaluado en términos de prestigio: por ello se puede decir que el prestigio es asignado y que recurre a ciertos criterios sistemáticos. El mismo objeto puede servir como recompensa simbólica y como disponibilidad (Jeffrey, 1987, p.52).*

El PEDPA puede ser visto como un medio para obtener prestigio o recompensas y no como un fin para mejorar la calidad educativa. Ello

puede traer competencias y tensiones, pues *un sistema que enfatiza la eficiencia en la asignación sólo puede dar recompensas por los logros. La pregunta siempre será: ¿Qué ha hecho usted últimamente?* (Jeffrey, 1987, p.61). De esta manera, el docente dentro del funcionalismo debe estar atento a sus actividades y productos para mantener cierto puntaje que lo posicione en determinado nivel, de acuerdo con sus resultados. Así funciona un sistema, el cumplimiento de todo y de todos, es necesario para el logro de los fines.

Esto coincide con el estudio de Vega (2014) quién encontró, al aplicar un cuestionario a profesores de la carrera de odontología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, que los docentes cumplen con las actividades requeridas en el programa de estímulos de su entidad, llamado Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico (PRIDE) con la intención de aumentar sus ingresos económico. **4.2**

#### **Actitudes de resistencia. Una mirada crítica**

La perspectiva crítica, como se dijo, permite develar el trasfondo de los programas de incentivos, sus orígenes y contextos socioculturales-políticos en los que se enmarcan, en una realidad dialéctica. Así, específicamente en el docente de Ingeniería se encontró ese pensamiento crítico, e incluso una actitud contestataria de resistencia:

Es un programa fuera de la realidad que no ha logrado que se eleve la calidad educativa, sino al contrario, ha hecho que se ponderen unas actividades y se dejen otras y los peor que los académicos se decepcionen y se fracturen las relaciones entre ellos (Docente de Ingeniería).

Congruentemente, este académico durante toda la entrevista manifestó actitud de resistencia hacia el PEDPA, que desde su opinión no ha logrado elevar la calidad. La resistencia es una perspectiva asidua de los planteamientos de la teoría crítica, que además de cuestionar vigorosamente los diversos aparatos ideológicos que moldean la vida de los humanos (de hecho ese cuestionamiento lo inician los teóricos de la Reproducción: Althusser, Bourdieu, Baudelot, entre otros), visualiza a la escuela como un espacio posible para la emancipación, la concientización y la transformación. Para Giroux (1983) las escuelas son advertidas meramente como sitios de instrucción. Se ignora que son también nichos culturales y políticos, y que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico. En ese sentido, los profesores están en posibilidad de acción y participación. Veamos en la Tabla 2 cómo ha sido la intervención del docente de ingeniería dentro del PEDPA:

Tabla 2. Resultados de los académicos seleccionados, del PEDPA y de la evaluación docente por estudiantes

<b>Docente</b>	<b>Resultados en el PEDPA 6 Niveles (6 el más alto)</b>	<b>Resultado que obtienen en la evaluación de los estudiantes (escala del 1 al 100)</b>
De Ingeniería	6	96

Los datos muestran que se encuentra en el nivel más alto del programa y es bastante bien evaluado por los estudiantes, aún con las anomalías que pudiera tener el instrumento que contestan para valorar la docencia:

Esa evaluación es sesgada, no refleja lo que hace el profesor. He leído el instrumento y te voy a dar un ejemplo: Y tu estudiaste en la prepa y llevaste matemáticas, no sé si en pedagogía llevan matemáticas, pero pueden verlo en estadística es aplicada. Yo doy la materia de cálculo, cálculo de una variable. Y es una materia matemática, es abstracta. Y vienen preguntas en el Instrumento como “¿el profesor te enseñó el cuidado del medio ambiente?” O sea, con cálculo pues es un poco complejo poderlo trabajar, y hay muchas preguntas de ese tipo que con una experiencia educativa tan dura es difícil poder cumplir con esos objetivos. Es una evaluación, como te mencionaba, sesgada; realmente no describe lo que uno hace en aula. Yo creo que quienes lo hicieron pues son personas que tienen buenas intenciones, pero no sé si se hayan parado frente grupo (Docente de Ingeniería Civil).

Una característica del instrumento que contestan los estudiantes en el marco del PEDPA, es la uniformidad de sus ítems para todas las áreas del conocimiento de la UV, de manera que hay preguntas como: “¿El maestro te enseñó el cuidado del medio? O “¿hizo prácticas de laboratorio?”. Preguntas no oportunas para todas las experiencias educativas de las diferentes áreas formativas. Bajo esa homogenización de los ítems, el docente de Ingeniería plantea que quien elaboró tal instrumento tuvo buenas intenciones, pero quién sabe si ha estado frente a un grupo de estudiantes.

Aparte de cuestionar dicho instrumento, este docente visualiza inconvenientes del PEDPA que él denomina candados:

Este programa tiene cuatro candados, en los cuales uno de ellos es la evaluación de alumnos, el cual es una evaluación, en mi opinión, sesgada en el aspecto de que se trabaja después de que evaluaste los alumnos, si a un alumno le pones diez obviamente te va a calificar y te va a decir que eres un

excelente maestro, pero si a ese alumno le pones cinco va a decir que eres lo peor, (...).

Segundo candado, que estés trabajando en Cuerpos Académicos. Yo trabajo en un cuerpo académico, pero hay una contradicción porque también pertenezco al sistema Nacional de investigadores. El SNI te obliga... o no te obligan, pero su filosofía está desarrollada en trabajar de manera individual porque te evalúan de manera individual y, en cambio, en el programa de los Cuerpos Académicos te obligan a trabajar de manera colegiada.

Tercer candado, tiene que ver básicamente con consejo técnico que valora más unos productos que otros y exige, pero, por ejemplo, uno se centra en unos proyectos y dejas otras funciones que para ellos son importantes. Luego las múltiples tareas que hay que realizar en gestión (Docente de Ingeniería Civil).

Es de observarse que el esquema de evaluación se basa en el reconocimiento de tres ámbitos que sostienen el PEDPA: el reconocimiento y estímulo al esfuerzo extraordinario de los académicos, la consolidación institucional a través del desarrollo académico y el cumplimiento de los lineamientos dispuestos por las Secretarías de Hacienda y Crédito Público y de Educación Pública, y a partir de estos ámbitos se evalúa de manera integral el desempeño de los académicos dentro y fuera del aula con base en tres referentes o criterios: Calidad, Permanencia y Dedicación.

*Calidad: Reconocida como la capacidad de articulación equilibrada de las actividades académicas de docencia, tutorías, generación y aplicación de conocimientos, junto con la gestión académica y la participación en cuerpos colegiados. Equivale al 70% de la evaluación.*

*Permanencia: Tiempo en que el académico se ha dedicado a la docencia en los programas educativos reconocidos por su calidad o a los programas de posgrados incluidos en el Padrón Nacional de Posgrado. Equivale al 10% de la evaluación y su asignación se realiza con base en el criterio de 10 puntos por año de servicio cumplido, hasta un máximo previsto de 100 puntos.*

*Dedicación: Es el número de horas de docencia desempeñadas por el académico, en los programas educativos reconocidos por su calidad, o bien los programas incluidos en el Padrón Nacional de Posgrado. Equivale al 20% de la evaluación y su asignación se realiza con base en el criterio de 4 a 12 número de horas/semana/mes promedio al*

bienio corresponden 100 puntos y de 13 o más horas/semana/mes corresponden 200 (Universidad Veracruzana, 2014, p.21).

Lo notorio es que a pesar de sus vehementes críticas, el docente de Ingeniería obtiene los puntajes más elevados, ante ello, repuso:

Yo, déjame decirte, que estoy, yo tengo el nivel seis, soy nivel seis de este programa estímulos, y dijeras ¿bueno si eres el nivel seis, por qué estás hablando? Porque no porque me vaya bien significa que un programa esté bien (Docente de Ingeniería Civil).

Obtiene la mayor recompensa por su desempeño, pero eso no lo imposibilita darse cuenta que el programa tiene fallas. Generalmente el bien incentivado no manifiesta alegatos, pero él sí porque mira lo que gira alrededor del programa. Los estímulos a la productividad representan para muchos académicos un privilegio, y más para quienes les interesa posicionarse en los niveles superiores; sin percatarse de que éstos en la realidad están figurando como las principales estrategias políticas de control relacionadas con el salario-compensatorio.

*Su aplicación se realiza al margen de toda negociación bilateral, en tanto los montos económicos proporcionados nos son considerados legalmente como salario. Contemplan la posibilidad de cancelarlos en cualquier momento o de variar sus montos, pues no representa una responsabilidad para la institución (Ibarra, 1991, p.48).*

Y ante la crisis del estado de Veracruz y concretamente de la Universidad Veracruzana que no ha recibido por parte de gobierno el recurso federal a la que es acreedora, es posible que se cancele el programa de productividad. Eso señala el docente de Ingeniería:

Ante la crisis y luego que el gobierno no quiere pagarle a la UV, quién sabe si el programa siga.

De por sí es desestimulador, en lugar de estimular desestimula a los académicos para integrarse a ese programa, Si tu creas un programa, la intención es que la comunidad se integre a ese programa, cosas que al menos aquí en la Facultad de Ingeniería Civil es al contrario: hay muchos académicos de tiempo completo que prefieren no ingresar a ese programa ¿Por qué? Porque los estándares que manejan son o están sacados fuera de la realidad (Docente de Ingeniería).

Más adelante el ingeniero comenta que muchos de sus compañeros han decidido no ingresar a este programa porque les llega a generar estrés.

Entonces, los profesores dicen “¿sabes qué? Para qué me voy a estar yo matando en un programa que para empezar me está limitando, me estoy estresado por tener puntos, y hacer reuniones y publicar, cosa que tal vez en una asesoría técnica yo pueda obtener el mismo recurso o más que estar trabajando en este programa”. De hecho, somos 14 tiempos completos. Yo creo que somos como cuatro o cinco que estamos dentro del programa de productividad, los demás no les interesa y no quieren ingresar por todas estas trabas.

Esta cita muestra que el PEDPA no es visto positivamente por todos, cuatro de catorce profesores de ingeniería son los que participan.

Aunque no es el caso genérico para toda la UV, sí llama la atención esta situación y por supuesto, las actitudes de los docentes, como su disgusto e incluso estrés, cuestiones que la institución debe replantearse, ya que como plantea Rodríguez y Durand (2013) este tipo de evaluaciones “reduce las formas de vida académica a un espectro limitado de actividades que impiden observar con atención la amplitud de funciones, procesos y resultados que desarrolla el profesorado” (p. 51).

Hasta aquí el análisis, a sabiendas que mucho se puede escudriñar y seguir reflexionando.

## **4 Conclusiones**

Ante el panorama avizorado por los entrevistados, en especial por el docente de Ingeniería, reiteramos la necesidad de reflexionar con persistencia sobre ¿por qué, para qué y cómo es evaluado el profesor? ¿Realmente los programas de estímulo a la productividad incrementan la calidad de los docentes?

Nuestro franco artículo ya advierte que el PEDPA no ha favorecido la mejora de la práctica docente, al menos no de todos los profesores y con ello, mejorar la calidad educativa aún queda en un ideal.

Se supone que los estímulos, como su nombre lo indican, pretenden premiar a los académicos que cumplen con los requerimientos, productos y acciones, que suponen calidad. Pero la calidad, a pesar de ser bastante analizada en discursos formales, sigue siendo un concepto polisémico y escurridizo, que debe ser ajustado a las épocas y contextos disímiles, pues generalmente los encargados de la educación atienden las orientaciones de organismos internacionales y generan propuestas, pero descontextualizadas para la realidad mexicana, porque aún no están todas las condiciones de base.

En ese sentido, la diversificación de tareas para el profesor es una exigencia de carácter internacional. La cuestión es si están suficientemente capacitados para el cumplimiento de todas éstas sin el

descuido de alguna, y si están dados todos los escenarios para que el profesor pueda cabalmente y sin complicaciones, hacer su tarea de gestor, tutor, docente, vinculador, asesor, creador de conocimiento... En especial el docente de Ingeniería argumentó que no es así.

Como es de observarse, la actitud del profesorado es de suma importancia para la marcha de cualquier propuesta de mejora. El docente de Ingeniería manifiesta una actitud crítica hacia el PEDPA, lo conoce bien y sabe cuáles son las anomalías de éste porque las ha experimentado como agente partícipe.

A partir de las actitudes manifestadas por los tres profesores entrevistados, quienes no representan el todo de la Universidad, pero sí la parte de ese todo, y atendiendo el principio hologramático referido por Morín (2000): "La parte está en el todo, como el todo en la parte"; las actitudes de ellos son muestra importante de las disposiciones de los académicos de la UV. Y aunque sus opiniones exteriorizadas son diferentes, se detecta en los tres el interés de continuar en el programa de estímulos y obtener resultados favorables que los posicionen en los niveles altos, pues ello implica incremento del incentivo.

El profesor de Economía y la profesora de Derecho ven con optimismo al PEDPA; mientras que el Ingeniero argumentó que subyace en éste el control, la dispersión de las actividades y la gestación de estrés en los profesores que participan, pues consideran que el incentivo no es correspondiente con el tiempo y esfuerzo que involucra la permanencia en el programa.

En realidad, el PEDPA, como todo programa de estímulos, supone una regulación del trabajo de los académicos, un condicionar de respuestas; de allí la analogía de la rata de Skinner, "obtiene más queso la rata que pedalee más rápido", y aunque el dinero no debería ser el satisfactor de primer orden, puede convertirse cuando los académicos se acostumbran a recibirlo como mesada. Sostenemos que los incentivos económicos no deberían ser lo que más incentive a los docentes a ser mejores, porque pueden llegar a inhibir la posibilidad de cambio, transformación o creatividad de los profesores, cuando se ciñen a lo que se le exige por temor a perder el premio o porque aspiran llegar a los niveles más altos, muchas veces irreflexivamente.

Por todo ello reiteramos que las voces de los implicados son esenciales para el logro de cualquier propuesta de mejora. Es fundamental que dichas voces se tomen en consideración si en verdad se quiere el incremento de la calidad educativa; ya que, como también Rizo (2014) establece, existe una amplia brecha entre lo que se estipula que deben cumplir los docentes con lo que en realidad hacen en su práctica.

Sin embargo, para eso, es necesario el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado, que implica una movilización de esquemas. Señala

Foucault (2002) que el hombre está sujetado, pero tiene libertad más de lo que piensa y puede actuar. Lamentablemente son los mismos académicos, sobre todos los que se constriñen a las reglas y por ende logran un buen estímulo económico, quienes no refutan ni replican las propuestas exógenas e impositivas bajo el discurso de la búsqueda de la calidad; al contrario, muchas veces actúan celosamente en defensa de éstas, aún en detrimento de las relaciones con sus colegas.

Señalamos que la actitud es importante porque muestra ya las disposiciones y acciones. Si algunos se percatan que el programa tiene anomalías, pues entonces deben venir los cambios reflexionados y pensados en colectivo, recordemos que son los profesores los que legitiman cualquier propuesta y también los que las pueden remover a través de la movilización conjunta de transformaciones.

## **5 Referencias Bibliográficas**

- Ball, S. (1999). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.
- Campos Méndez, M., Moreno Rosano, P., Cortés López E. y Perea González G. (2014). *El perfil de un buen docente sustentado desde la perspectiva de los comentarios abiertos de la evaluación en la Facultad de Medicina de la BUAP*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación: México.
- Díaz Barriga, A. (2014). *De la evaluación individual a una evaluación social integrada: La escuela y su unidad*, Conferencia Magistral "Congreso Internacional de Educación: México.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1 (2), 408-423.
- Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización*, *Revista Avances en medición* Vol. 6, 27-36.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*, México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*, en *Harvard Education Review* No.3.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I, Madrid, Taurus.

- Hernández Méndez, G. (2011a). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*, Xalapa, IETEC-Arana.
- Hernández Méndez, G. (2011b). *Transformar el subsuelo antes que la superficie. Narrativa de una aula*, *Revista Educación y Humanismo*, Universidad Simón Bolívar, vol. 13, 20, pp. 67-83.
- Ibarra Colado, E. (1991). *Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM*, *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp. 40-48.
- 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. Vol. 5 (15), México: UNAM.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.
- Morin, E. (2000). *El Método II. La vida de la vida*, Madrid: Cátedra.
- Pontón R.C, (2014). *El pensamiento de Habermas: una lectura desde la hermenéutica epistemológica hacia lo educativo como objeto de conocimiento en Mauricio Beuchot y Claudia Pontón*. *Cultura, educación y hermenéutica*, México, IISUE-UNAM.
- Rizo Pimentel, M. (2014). *Evaluación de la concordancia de la práctica docente de profesores de educación superior: Qué hacen y que establece el programa educativo*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación: Evaluación, Tlaxcala: México.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología social*, México: Trillas.
- Rodríguez Jiménez, J.R. y Durand Villalobos, J. P. 2013). *Notas para la evaluación del trabajo académico*. En *Perfiles Educativos*. Vol. 32, Núm. Especial, México, IISUE-UNAM.
- Rueda Beltrán, M (2016). "El PSE y los temas transversales del sistema educativo". En Ramírez Raymundo Rodolfo, et al., *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (pp. 17-21). México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana.
- Rueda Beltrán, M. (2015). *La ANUIES y la evaluación de la docencia. En La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*. México: ANUIES.
- Ruíz Olabuénaga, J. I., (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Silva Blanco, L. (2016), *La evaluación docente a través del PEDPA en la Universidad Veracruzana. Actitudes y práctica docente*, Tesis doctoral en proceso, Xalapa, Universidad Veracruzana (México).