

EL PROMEP Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE UNIDAD LOS MOCHIS, 2002-2010

ERNESTO GUERRA GARCÍA / MARÍA EUGENIA MEZA HERNÁNDEZ
Universidad Autónoma Indígena de México

FAUSTINO BARRERAS MANZANARES
Universidad de Occidente

RESUMEN: Se presenta un análisis de la evaluación de los profesores de tiempo completo de la Universidad de Occidente unidad Los Mochis de 2002 a 2010 y de la posible influencia del PROMEP en estos resultados. Se encontró que todos los PTC con perfil PROMEP, mostraron una mejora en su evaluación general a partir de 2002. Se observó que el grado no es diferenciador de las evaluaciones realizadas y que en

términos absolutos el promedio de las evaluaciones de los docentes sin apoyos ha sido mejor que los que sí han contado con él. Es decir, no se puede concluir fehacientemente que el PROMEP haya representado una mejora en la evaluación docente para los PTC de la UdeO.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del desempeño docente, PROMEP, Universidad de Occidente.

Introducción

El presente trabajo muestra los resultados de la investigación realizada en la Universidad de Occidente (UdeO) unidad Los Mochis cuyo objetivo fue determinar si el PROMEP ha influido en la mejora de la evaluación de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) desde 2002 a 2010. Las preguntas básicas de la investigación en proceso fueron ¿Son mejor evaluados por los estudiantes los profesores que han recibido el beneficio del PROMEP? ¿Es mejor la evaluación de los PTC en la medida en que el grado es mayor?

Para tal efecto, se concentraron los resultados de las evaluaciones docentes realizadas en los años 2002, 2006 y 2010 y se clasificaron los profesores según si han sido beneficiados o no con el programa, de acuerdo con el grado académico y con el género. El presente estudio tiene un enfoque predominantemente cuantitativo.

La evaluación del desempeño docente

Los resultados de una institución en términos académicos se relacionan en gran medida con el trabajo de los profesores. Frecuentemente se cree que para lograr una mejora en este aspecto es necesario que existan evaluaciones periódicas, ya sea para motivar a los profesores a su auto perfeccionamiento o para que los directivos tomen las decisiones que juzguen pertinentes en los procesos educativos (Bermúdez y Mendoza, 2008: 228).

El tema de la evaluación está ligado a la preocupación cada vez más intensa de la certificación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y a demostrar de manera fehaciente la calidad educativa, aun cuando este último concepto sea considerado polisémico y pluridimensional (Rueda y Torquemada, 2008: 98).

Su polisemia se debe en parte a que existen muchas corrientes del pensamiento educativo que pueden orientar procesos evaluativos a direcciones muy distintas; en algunas de ellas la evaluación se orienta a las propias características del profesor y a su quehacer áulico, mientras que otras pueden incluir aspectos relacionados con el cambio de los educandos incluyendo las opiniones de los padres de familia.

Además, la dificultad de que en la práctica siempre se esté sujeto a la subjetividad de quienes evalúan y la relatividad de los parámetros impide cualquier objetividad.

De acuerdo con Gimeno y Pérez (citados por Elizalde y otros, 2008: 114) la evaluación es

...el proceso por medio del cual...se analizan y valoran sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Por otro lado el problema del trabajo del docente radica en que por su multidimensionalidad y complejidad no sólo de su propia labor, sino de la misma universidad, se hace difícil encontrar un sólo modelo global que ajuste perfectamente a todas las características involucradas en el campo específico del saber universitario (Acevedo y Olivares, 2010:5).

En México, la evaluación docente inició a finales de los años sesenta y principios de los años setenta, en IES privadas (Elizalde y otros, 2008: 114); sin embargo, su aplicación sistemática se presenta en los años ochenta y su uso se generalizó a partir de los 90 con la modernización de la educación (Rueda, 2008:5).

En su aplicación predomina la evaluación del desempeño docente mediante la opinión de los estudiantes, recopilada a través de cuestionarios (Rueda, 2008: 6).

EL PROMEP

Durante los años noventa, se pusieron en marcha otros programas para elevar el grado de escolaridad de los profesores. En 1998, se creó un programa específico para las universidades públicas: el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que además de ofrecer apoyo para estudios de posgrado, estableció como lineamiento general para las instituciones educativas, que las nuevas contrataciones debían observar que los aspirantes contaran con grado de maestro o doctor y otorgó recursos para ampliar la planta de personal de tiempo completo (Canales, 2008:7).

El PROMEP ha tenido como propósito fundamental elevar la calidad de la educación superior con base en la premisa de equilibrar el desempeño de las tareas docentes; entre la docencia frente a grupo, la gestión académica, la generación y aplicación del conocimiento y las tutorías individualizadas, el desarrollo de la docencia vinculada con la investigación, caracterizada por la transmisión del conocimiento, la actualización constante del profesorado y el trabajo académico colegiado, conformando el escenario deseable cuyo último fin es mejorar el nivel de la educación superior (Magaña, 2000).

También se usa como eje y referencia para ordenar y conducir las otras políticas orientadas a inducir la mejora integral de la calidad educativa en el nivel superior. El PROMEP reconoce que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores pero que entre éstos el más importante es el profesorado de carrera, es decir, profesor de tiempo completo (PTC), porque él concentra en sus manos, colectivamente las decisiones sobre casi todos los otros factores, como: a) diseño de los planes y programas de estudio, b) definición del perfil y selección de los profesores externos a la academia, c) elección de los métodos y medios apropiados para la enseñanza, d) acervo de bibliotecas y centros de información, e) las políticas de ingreso, acreditación y titulación, f) todas las decisiones de la vida institucional que tengan carácter o repercusiones académicas.

Es de resaltar aquí que una de las expectativas institucionales ha sido que los profesores beneficiados por el PROMEP obtuvieran con el tiempo mejores calificaciones en las evaluaciones por parte de los estudiantes, pero la confidencialidad de los resultados ha dificultado el entendimiento de esta relación PROMEP–evaluación docente.

La evaluación docente en la Universidad de Occidente

La UdeO se inauguró el 24 de febrero de 1982 en Sinaloa. A más de 25 años cuenta ya con seis campus universitarios en Los Mochis, Guasave, Guamúchil, Culiacán, Mazatlán y El Fuerte y dos extensiones, una en Escuinapa y otra en el Rosario. Ofrece catorce programas educativos siete maestrías y dos doctorados (UdeO, 2010a).

El crecimiento de la Institución en cuanto a los docentes que se presenta en la tabla 1, muestra como a partir de 2005 no se ha incrementado el nivel de PTC y que en términos absolutos, la relación de PTC al total de docentes se ha disminuido considerablemente.

La evaluación docente de la UdeO en la Unidad Los Mochis, en la última década se ha realizado formalmente en tres ocasiones: en 2002, 2006 y en 2010. Éstas se han realizado dentro de esquemas amplios en donde se incluye grados, cursos, tutorías y demás actividades de los profesores cuyos resultados finales se han dejado al criterio de los funcionarios académicos del primer nivel organizacional.

En concreto, la evaluación docente en la UdeO ha sido más intensiva en la interacción entre docentes y estudiantes en el salón de clase.

Las autoridades educativas de la Institución, particularmente de la vicerrectoría académica se dieron a la tarea de proponer y posteriormente aplicar una metodología para la evaluación del personal docente en las diferentes unidades con el objetivo de conocer la situación y posteriormente tomar decisiones de manera discrecional.

De esta forma se encontró que en la primera evaluación en 2002 se utilizó una metodología cuyo cuestionario, dirigido a los estudiantes, comprendió los siguientes ítems a considerar por parte de los estudiantes: 1) asistencia, 2) puntualidad, 3) presentación del programa, 4) preparación de su clase con anticipación, 5) dominio del tema, 6) aclaración de dudas, 7) exigencia de la investigación, 7) importancia del razonamiento, 8) claridad en la explicación, 9) uso de metodologías adecuadas para impartir clase, 10) calificación de trabajos, exposición y exámenes, 11) justicia en la calificación, 12) presentación de estudio de casos, 13) aplicación de dinámicas, 14) utilización de acetatos, videos, etc., 15) cumplimiento de objetivos, 16) realización de prácticas y 17) organización de su clase.

La segunda y tercera evaluación utilizaron la misma metodología pero su cuestionario se concentró en cinco aspectos básicos: 1) competencia docente, 2) actitud docente, 3) objetividad en la evaluación, 4) asiduidad y puntualidad y 5) Sentido ético.

Todos estos cuestionarios mostraban una tendencia de la teoría conductual del aprendizaje ya que incluyeron reactivos relacionados con el logro de los objetivos y el reforzamiento y la motivación para el aprendizaje. A la vez estaban orientados al control académico administrativo.

Resultados

PTC con grado de doctor

En la siguiente tabla 2 se presentan las evaluaciones de los PTC de género masculino con grado de doctor y con perfil PROMEP en los años que se realizaron en la Institución. Se observa que los doctores mantienen un promedio de los tres años bastante similar. (En la tabla se omiten los nombres de los doctores por motivos de confidencialidad).

Se observa que los promedios grupales totales por año inician con una evaluación baja de 79.5 en un año en el que ninguno de los PTC contaba con el grado de doctor y que en las evaluaciones posteriores su calificación promedio primero aumenta a 90.75 y luego disminuye a 87.25. Es decir, existe una diferencia entre el antes y el después. Esto no necesariamente apunta a los beneficios del PROMEP, ya que hubo otros muchos factores que cambiaron en este lapso, por ejemplo, la administración de rectoría cambió en tres ocasiones y como ya se había mencionado las encuestas y el método de su aplicación también se modificaron.

En el caso de las doctoras que han recibido el apoyo del PROMEP, fue un poco diferente aun cuando en el promedio general no existen diferencias significativas entre doctores y doctoras con este perfil.

PTC con grado de maestro

Con respecto a los profesores con grado de maestro y con perfil PROMEP se encontró que mejoraron a partir de 2002, pero no todos lo han hecho de la misma forma (tabla 4). Algunos mejoraron continuamente mientras otros elevaron su calificación y luego bajaron esta percepción ante los estudiantes.

También se puede observar que el promedio general los maestros no difirió significativamente del de los doctores y doctoras, es decir, el grado no fue diferenciador de los resul-

tados en cuanto a las evaluaciones. De esta forma no se puede demostrar que entre mayor sea el grado mejor será su evaluación docente.

Las maestras con perfil PROMEP también muestran diferentes comportamientos en las evaluaciones que realizan los estudiantes; sin embargo, no todas incrementan su puntaje a partir de 2002, ni todas se mantienen en su valoración más alta (tabla 5).

Se concluye que para profesores con perfil PROMEP el tener un mayor grado no implica ser mejor valorados por parte de los estudiantes. Para confirmar lo anterior la siguiente tabla 6 demuestra a través de una prueba “t” que las valoraciones de los profesores con grado de doctor en promedio no difieren de las de los docentes con grado de maestro. Técnicamente hablando, el estadístico “t” se encuentra en la zona de aceptación de que los promedios de los profesores con doctorado y con maestría no son diferentes.

Por otro lado, en la tabla 7 se muestran los resultados de una prueba “t”, en la que se interpreta que los promedios de los profesores con grado de maestría con perfil y sin él no son diferentes estadísticamente hablando. Es decir el impacto del PROMEP en la evaluación de los PTC con este grado no ha sido significativo en esta Institución.

De lo anterior se desprende que no se puede demostrar que el PROMEP ha representado una mejora para los PTC de la UdeO en el periodo estudiado. Aún más, al realizar una prueba general de docentes con perfil PROMEP y sin perfil sin importar su grado se obtiene que no existe diferencia estadística alguna según se muestra en la tabla 8.

Aun más, en términos absolutos (no estadísticos) los datos crudos demuestran lo contrario de lo esperado, el promedio de las evaluaciones de los docentes sin PROMEP en esta Institución ha sido mejor que los que sí han adquirido los beneficios; un histograma comparado de ambos grupos se muestra en la figura 1.

En esta figura 1 se observa cómo es que los PTC sin perfil PROMEP superan a los beneficiados en la clase de la calificación de 95.

Conclusiones

Podemos concluir que todos los PTC que tuvieron el beneficio del PROMEP antes y durante sus estudios doctorales, mostraron una mejora en su evaluación general a partir de 2002, pero no necesariamente por haber obtenido el beneficio del programa, otros facto-

res como el cambio de la administración rectoral y el rediseño de la evaluación docente pudo haber influido en los resultados.

Se pudo observar también que el grado no es diferenciador de los resultados en cuanto a las evaluaciones por parte de los estudiantes. Es decir, en esta Institución no necesariamente se cumple que entre mayor sea el grado mejor será su evaluación docente.

Con respecto a los docentes sin perfil PROMEP (que no han aplicado al programa) con grado de maestro se observa que su promedio, en términos generales, es similar estadísticamente hablando que el de los maestros con perfil PROMEP. Pero en términos absolutos (no estadísticos) los datos crudos demuestran que el promedio de las evaluaciones de los primeros ha sido mejor que los que sí cuentan con el perfil.

Debido a las evidencias presentadas no se puede concluir que el PROMEP haya representado una mejora en la evaluación docente para los PTC de la UdeO en el periodo presentado. Tal y como lo menciona Canales:

No necesariamente la dedicación de tiempo completo o la obtención de un posgrado se traducen en una mejor actividad docente; pueden mejorar las condiciones laborales del personal, su carrera y tal vez su desempeño, pero eso no necesariamente implica un mejoramiento en la efectividad y la eficacia de la labor docente; la relación no es directa ni inexorable (Canales, 2008: 13).

Referencias bibliográficas

- Acevedo Álvarez, Raciél y Olivares Miranda Maritza (2010), "Fiabilidad y validez en la educación docente universitaria", en Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 10, núm. 1, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pp. 1-38.
- Bermúdez Jaimes, Milton Eduardo y Mendoza Páez, Ana María (2008), "La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento", en Educación y Educadores, vol. 11, núm. 001, Cundinamarca Colombia, Universidad de la Sabana, pp. 227-252.
- Canales, Alejandro (2008), "La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, sin mes, Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-20.
- Elizalde Lora, Leticia y otros (2008), "Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo", en Reencuentro, núm. 53, México: UAM-Xochimilco, pp. 113-124.

Magaña Echeverría, M. A. (2000). *Mejoramiento del desempeño docente en la universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*. (Tesis inédita de Maestría) Universidad de Colima, México.

Rueda Beltrán, Mario (2008), "La evaluación del desempeño docente en la universidad", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, sin mes, Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-15.

Rueda Beltrán, Mario y Torquemada González, Alma Delia (2008), "Las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evolución del desempeño docente", en *Reencuentro*, núm. 53, México: UAM-Xochimilco, pp. 97-112.

Universidad de Occidente (2010a). *Historia*. Recuperado de <http://mochis.udo.mx/historia.htm>.

TABLAS

Tabla 1. Composición del cuerpo docente de la UdeO por tipo de contratación.

AÑO/NO. DE PTC POR TIPO DE NOMBRAMIENTO	PROFESOR DE TIEMPO COMPLETO	TOTAL
2004	112	805
2005	212	791
2006	213	961
2007	210	923
2008	209	919
2009	214	967
2010	204	979

Fuente: Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad de Occidente, octubre de 2010.

Tabla 2. Evaluación del desempeño docente de PTC. Doctores con perfil PROMEP.

DOCTORES	PUNTUACIÓN			PROMEDIO
	2002	2006	2010	
Doctor 1	82	94	85	87.0
Doctor 2	71	96	89	85.3
Doctor 3	86	84	84	84.7
Doctor 4	79	89	91	86.3
PROMEDIO	79.5	90.75	87.25	85.8

Fuente: Construcción de los autores.

Tabla 3. Evaluación del desempeño docente de PTC. Doctoras con perfil PROMEP.

DOCTORAS	PORCENTAJE			PROMEDIO
	2002	2006	2010	
Doctora 1	93	93	92	92.7
Doctora 2	72	91	86	83.0
Doctora 3	72	98	92	87.3
PROMEDIO	79	94	90	87.7

Fuente: Construcción de los autores.

Tabla 4. Evaluación del desempeño docente de PTC. Maestros con perfil PROMEP.

MAESTROS	EVALUACIÓN			PROMEDIO
	2002	2006	2010	
Maestro 1	82	87	88	86
Maestro 2	82	97	90	90
Maestro 3	59	83	89	77
Maestro 4	88	90	89	89
Maestro 5	85	96	91	91
PROMEDIO	79.2	90.6	89.4	86

Fuente: construcción de los autores.

Tabla 5. Evaluación del desempeño docente de PTC. Maestras con perfil PROMEP.

MAESTRAS	EVALUACIÓN			PROMEDIO
	2002	2006	2010	
Maestra 1	85	94	90	89.7
Maestra 2	88	93	91	90.7
Maestra 3	97	90	91	92.7
Maestra 4	88	91	91	90.0
Maestra 5	60	90	88	79.3
PROMEDIO	83.6	91.6	90.2	88.5

Fuente: construcción de los autores.

Tabla 6. Prueba t para la diferencia de las medias de profesores con grado de doctor y con grado de maestro.

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales

	<i>GRADO DE DOCTOR</i>	<i>GRADO DE MAESTRO</i>
Media	86.6	87.4
Varianza	61.4	71.9
Observaciones	21	30
Varianza agrupada	67.6	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	49	
Estadístico t	-0.3	
P(T<=t) una cola	0.4	
Valor crítico de t (una cola)	1.7	
P(T<=t) dos colas	0.7	
Valor crítico de t (dos colas)	2.0	

Fuente: construcción de los autores.

Tabla 7. Prueba t para los promedios de los maestros con y sin perfil PROMEP.

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales

	<i>SIN PERFIL</i>	<i>CON PERFIL</i>
Media	90.2	86.4
Varianza	49.6	76.7
Observaciones	11	15
Varianza agrupada	65.38	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	24	
Estadístico t	1.18	
P(T<=t) una cola	0.13	
Valor crítico de t (una cola)	1.71	
P(T<=t) dos colas	0.25	
Valor crítico de t (dos colas)	2.06	

Fuente: construcción de los autores.

Tabla 8. Prueba t para los promedios de los y las PTC sin importar el grado, con y sin perfil PROMEP

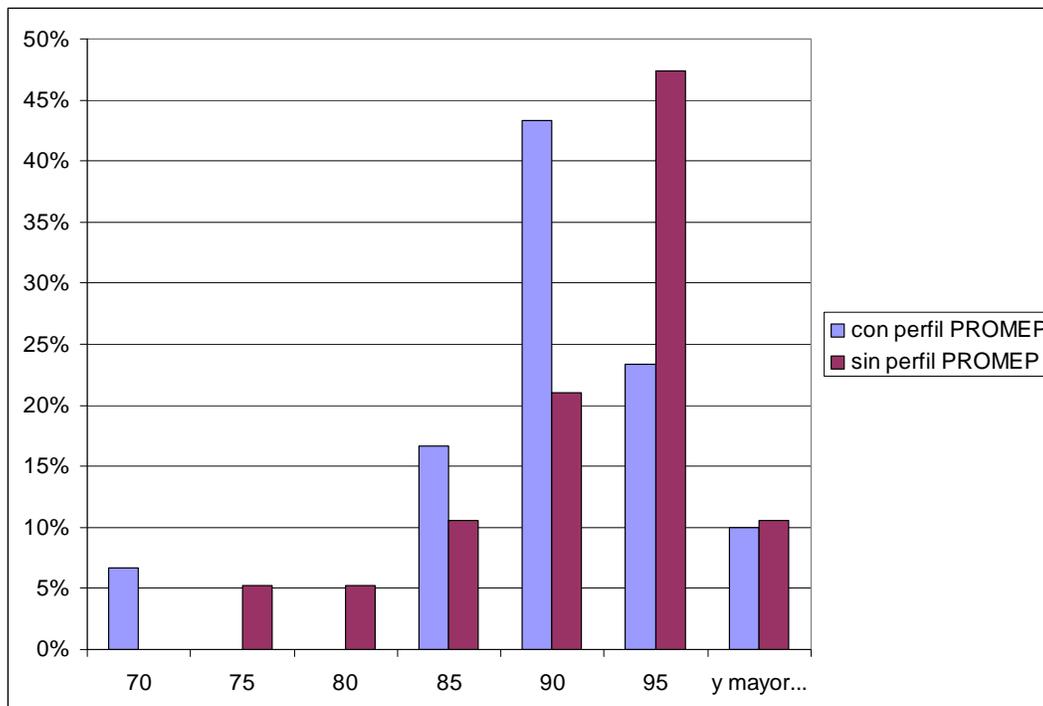
Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales

	<i>maestros con perfil promep</i>	<i>maestros sin perfil promep</i>
Media	87.4	89.5
Varianza	71.9	44.2
Observaciones	30	19
Varianza agrupada	61.3	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	47	
Estadístico t	-0.91	
P(T<=t) una cola	0.18	
Valor crítico de t (una cola)	1.68	
P(T<=t) dos colas	0.37	
Valor crítico de t (dos colas)	2.01	

Fuente: construcción de los autores.

FIGURAS

Figura 1. Histograma de las evaluaciones de los PTC de la UdeO con y sin perfil PROMEP



Fuente: construcción de los autores.