

EL PROMEP COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y LA EVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO EN LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE

Ernesto Guerra García*, María Eugenia Meza Hernández** y Faustino Barreras Manzanares***

*Doctor en Enseñanza Superior. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Indígena de México UAIM y forma parte del SNI.
drguerragarcia@gmail.com

**Maestra en Educación Social. Facilitadora educativa de la UAIM
uaim_mmeza@yahoo.com

***Maestro en Administración, es profesor de asignatura base del Instituto Tecnológico de Los Mochis.
fbarreras54@hotmail.com

Recepción: 14 de Mayo de 2011

Aceptación: 6 de Junio de 2011

Resumen

El PROMEP ha sido utilizado en la UDeO como estrategia para la formación de docentes bajo el supuesto de que entre mayor sea el grado académico mejor será su desempeño. Al realizarse un estudio de las evaluaciones de los profesores de tiempo completo en la unidad Los Mochis, de 2002 a 2010, se encontró que contar con posgrado no es diferenciador en los resultados de las evaluaciones realizadas por los estudiantes. Es decir, que este programa ha apoyado a la formación de docentes en esta Institución, no se puede concluir que con los grados obtenidos, o tener perfil PROMEP, hayan mejorado su valoración estudiantil.

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 Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), como estrategia de formación docente universitaria 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 se enuncian a continuación: ¿fueron mejor evaluados por los estudiantes los profesores que recibieron el beneficio del PROMEP para su formación? ¿Fue mejor la evaluación de los PTC en la medida en que el grado es mayor, en esta Institución?

Para tal efecto, se concentraron los resultados de las evaluaciones docentes realizadas en los años 2002, 2006 y 2010 y se clasificaron los según el grado académico obtenido en su formación de los profesores, en especial si contaban o no con perfil PROMEP.

El estudio fue de corte cualitativo y cuantitativo ya que además de la descripción del fenómeno se presentaron técnicas de estadística descriptiva y pruebas “t” para demostrar lo encontrado.

El PROMEP

La formación de los docentes en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido una preocupación continua que se ha manifestado en las políticas de educación superior en el México de las últimas décadas. Para ello, el gobierno federal ha elaborado una serie de programas orientados a impulsar su habilitación de acuerdo con un perfil específico de lo que supuestamente debe ser el profesor universitario.

Para ello, el PROMEP fue constituido y articulado en 1996 por un grupo de trabajo compuesto por representantes de la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), de la Secretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), durante el sexenio del presidente Zedillo. El objetivo era y sigue siendo cambiar las habilidades, actitudes y funciones del docente universitario por el que se describe como el perfil deseable por el Sistema de Educación Superior. A través de este programa muchos docentes se han motivado a continuar sus estudios hasta lograr los grados académicos de maestría y de doctorado en búsqueda de ese perfil deseable (Zogaib, 2000).

Este programa surgió como una estrategia para motivar la formación docente universitaria, con la intención de aglutinar la política de Estado referida a la dotación de apoyos para que las IES contaran con mejores niveles de habilitación profesional de sus académicos (vertiente individual) y para regular las formas de trabajo académico, por medio de la creación de Cuerpos Académicos (CA) (vertiente colectiva), así como para generar reconocimientos a los perfiles deseables de los PTC.

El perfil deseable, para los académicos adscritos a universidades públicas estatales y afines, se refiere.

...al profesor universitario que posee una habilitación científica-tecnológica superior a la de los programas educativos que imparte, preferentemente cuenta con el grado de doctorado y además, realiza de forma equilibrada actividades de docencia, investigación aplicada o desarrollo tecnológico, tutorías y gestión académica (SEP, 2008, p. 46).

Este perfil se define de acuerdo con el propósito fundamental del PROMEP que es 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).

Desde la perspectiva del PROMEP, si los profesores se habilitan en su disciplina, entonces realizarán mejor su función docente universitaria.

Formación docente universitaria

Dentro de la formación de profesores en educación superior, es posible distinguir diversos enfoques, los cuales subyacen en el diseño de los programas. Así, Chehaybar (2009:113) presenta cuatro perspectivas de formación:

- *Académica*, en la que el docente es concebido como un especialista que debe dominar los conocimientos producidos en una determinada área disciplinar del saber y cuya función es comunicarlos con claridad a los estudiantes.
- *Técnica*, en donde más que hablar de formación, se habla de un entrenamiento para la realización de la enseñanza como un trabajo sistematizado.
- *Práctica*, en la que se valora la experiencia del profesor y su capacidad de adaptarse a las circunstancias y características que plantea el espacio donde realiza su actividad.
- *Reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, dentro de la que el docente se concibe como un agente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica docente y de su entorno social.
- De acuerdo con esto y analizando las premisas del PROMEP, su orientación efectiva es hacia la orientación académica

sin dejar de lado discursos que caen en mera retórica de las necesidades técnicas de la enseñanza, de la valoración de la práctica docente y de su influencia en la transformación social.

La evaluación del desempeño docente

Los resultados de una institución en términos académicos se relacionan en gran medida con el trabajo de los profesores. Por eso en los sistemas educativos latinoamericanos el desempeño docente es considerado como un factor determinante para el logro de la calidad educativa. Frecuentemente se cree que para lograr una mejora en este aspecto es necesario que existan evaluaciones periódicas, ya sea para motivar la formación docente –cualesquiera que fuere su orientación– 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 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).

De la vasta cantidad de definiciones, se encuentra que para 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.

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 a la que se encuentra adscrito, 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).

Con respecto a la evaluación de la enseñanza, como se ha mencionado, aún no existe consenso sobre la forma idónea de evaluar la práctica docente, debido a que sus funciones cambian histórica y culturalmente según la diversidad de contextos y conforme al enfoque educativo adoptado, también existen otros problemas como: a) la falta de tradición, la imprecisión o la contradicción de sus propósitos (la discrepancia de los objetivos de los diferentes actores académicos) y b) la selección de los medios y mecanismos de realización y el conocimiento y uso de sus resultados (Rueda y Rodríguez, citados por Arbesú y Rueda, 2003: 58).

La evaluación del desempeño docente en México

En México, la evaluación docente inició a finales de los años sesenta y principios de los años setenta, en las IES privadas; sin embargo, su aplicación sistemática se presenta a partir de los años ochenta (Elizalde y otros, 2008: 114). Desde 1990 su uso se generalizó con la modernización de la educación (Rueda, 2008: 5).

La técnica más frecuentemente usada es la de los cuestionarios que asumen modelos educativos que pudieran basarse en utopías difíciles de alcanzar en una realidad concreta, basados en contextos ajenos que pudieran o no corresponder al tipo de enseñanza o a la filosofía educativa adoptada por la institución.

Es común que la realidad de los profesores y de los estudiantes pase desapercibida por los mismos diseñadores del instrumento, por esto esta forma de evaluar a la docencia es cada vez más criticada, lo que ha obligado a una búsqueda de nuevas formas de evaluación o, por lo menos, seguir empleando los cuestionarios pero con un

sentido crítico y continuar explorando otras posibilidades respecto a su uso (Arbesú y Rueda, 2003: 58).

A fin de cuentas, el cuestionario de opinión estudiantil es una de las técnicas más utilizadas para la evaluación docente (Acevedo y Olivares, 2010: 3) aun cuando:

La diversidad de formas para referirse a las dimensiones clave del desempeño docente, evidencian la falta de acuerdos sobre los aspectos importantes que la evaluación debe de identificar, y quizás también señalan la oportunidad de intercambiar opiniones localmente para que los profesores involucrados acuerden cuáles debieran ser estos. Lo anterior también puede significar la dificultad de emplear las mismas dimensiones para dar respuesta a la especificidad de la enseñanza de las distintas disciplinas, así como los obstáculos para adaptar la evaluación a diversas situaciones previstas para el aprendizaje, como aula, laboratorio, taller o prácticas de campo (Rueda, 2008: 7).

Con todas las dificultades mencionadas los resultados de los cuestionarios han servido de base para que los administradores educativos tomen las decisiones pertinentes considerando todas las posibles imprecisiones que pueden estar implícitas.

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).

Su misión es:

Educar y formar, con el compromiso en la excelencia académica, profesionales integrales y competentes, con alto sentido ético y responsabilidad social, capaces de enfrentar los retos actuales y futuros; docencia e investigación con pertinencia en la generación y aplicación del conocimiento científico, humanístico y tecnológico acorde con el desarrollo sustentable de Sinaloa, de México y del mundo; articular con el entorno la vinculación, la extensión de los servicios y la difusión de la cultura. Ante ello, la Universidad de Occidente contribuye al logro de una sociedad más justa, democrática, equitativa, en paz y respetuosa de su medio ambiente (UDEO, 2010b).

A la vez la Institución:

...se visualiza como una institución de educación superior pública estatal, consolidada, con pertinencia y calidad académica ampliamente reconocidas por su capacidad y alta competitividad, apoyadas en una innovación permanente, además de una gestión administrativa eficaz y eficiente, acorde con el proceso educativo en que los actores interactúan de manera participativa y cuyo beneficio recae en egresados integrales, responsables con su entorno y competentes internacionalmente (UDEO, 2010c).

En la unidad Los Mochis de la UDEO la evaluación docente se realizó en la primera década del siglo XXI en 3 ocasiones: en 2002, 2006 y en 2010. Cada una se realizó dentro de esquemas amplios en donde se incluyeron grados, cursos, tutorías y demás actividades de los profesores cuyos resultados finales se dejaron al criterio de los funcionarios académicos del primer nivel organizacional.

Sin embargo cada una de estas evaluaciones se acompañó de las evaluaciones que los estudiantes realizaron a los profesores en cada una de las asignaturas y que a final de cuentas son las que han dado una prueba más evidente de lo que fue el proceso.

La evaluación docente en la UdeO ha sido, a lo largo de los años, más intensiva en la interacción entre docentes y estudiantes en el salón de clase. Como menciona Careaga (2001: 34-71), si evaluar permite tomar conciencia del curso de procesos y resultados educativos con el fin de valorarlos, se hace evidente que no sólo se presentan problemas de índole técnica sino además se plantean problemas de índole ético. De esta forma las preguntas tales como ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cómo informar los resultados? Tienen siempre respuestas diferentes.

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 sin afectar directamente a los profesores.

De esta forma se encontró que en la primera evaluación en 2002 se utilizó una metodología que 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.

El cuestionario correspondiente mostraba una tendencia de la teoría conductual del aprendizaje ya que incluía reactivos relacionados con el logro de los objetivos y el reforzamiento y la motivación para el aprendizaje. A la vez estaba orientado al control académico administrativo.

La segunda y tercera evaluación utilizaron la misma metodología concentrada en cinco aspectos básicos: 1) competencia docente, 2) actitud docente, 3) objetividad en la evaluación, 4) asiduidad y puntualidad y 5) sentido ético.

Al igual que la primera evaluación aun cuando con menos reactivos, la segunda y la tercera evaluación partió de la teoría conductual del aprendizaje y se orientó al control académico administrativo.

Resultados

Las calificaciones finales de los profesores en los diferentes años, 2002, 2006 y 2010, se concentraron en una base de datos para realizar un estudio comparativo entre ellas. En el primero se contrastaron las calificaciones que los PTC con grado de doctor y con grado de maestro obtuvieron; es decir entre aquellos que cumplían el perfil deseable y los que tenía el perfil mínimo aceptable según el PROMEP. Se encontró que estadísticamente no existe una diferencia significativa entre ambos grupos. La siguiente tabla 1 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.

Tabla 1. Prueba t para la diferencia de las medias de profesores con grado de doctor y con grado de maestro.

	GRADO DE DOCTOR	GRADO DE MAESTRO
Media	86.6	87.4
Varianza	61.4	71.9
Observaciones	21	30
Varianza agrupada	67.6	

Diferencia hipotética	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.

Se puede notar en la tabla 1 que mientras que en la prueba el estadístico es de -0.3, el valor crítico es de 1.7, por lo que no se puede rechazar la hipótesis de que los promedios son iguales estadísticamente hablando. Sin embargo, le evidencia demuestra que desde un punto de vista determinístico (no estocástico) sorprendentemente los profesores con maestro presentan ligeramente una mayor valoración que los doctores.

De este resultado podemos plantear muchas teorías sobre las causas que originan este fenómeno, pero eso sería objeto de un estudio posterior y queda fuera del objetivo de este breve reporte de investigación.

Posteriormente se realizó la comparación entre los profesores sin perfil PROMEP y aquellos que cumplían con al menos el perfil mínimo aceptable y nuevamente los datos sorprenden, ya que estadísticamente no se puede demostrar que exista diferencia en los promedios. La tabla 2 muestra los resultados de la prueba t, con un estadístico de -0.91 mientras que se tiene un valor crítico de dos colas de 2.01, por lo que se acepta la hipótesis nula de que los promedios son iguales.

Tabla 2. Prueba t para los promedios de los maestros con y sin perfil PROMEP.

	Maestros con perfil PROMEP	Maestros sin perfil PROMEP
Media	87.4	89.5
Varianza	71.9	44.2
Observaciones	30	19
Varianza agrupada	61.3	
Diferencia hipotética	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.

Nuevamente se observa que los profesores sin perfil PROMEP son ligeramente mejor evaluados que los que si cuentan al menos con el perfil mínimo aceptable.

Con estas evidencias no se puede demostrar que el PROMEP, o más específicamente, la obtención de grados académicos haya representado una mejora para los promedios de las evaluaciones de los P_{TC} de la UDEO en la década pasada.

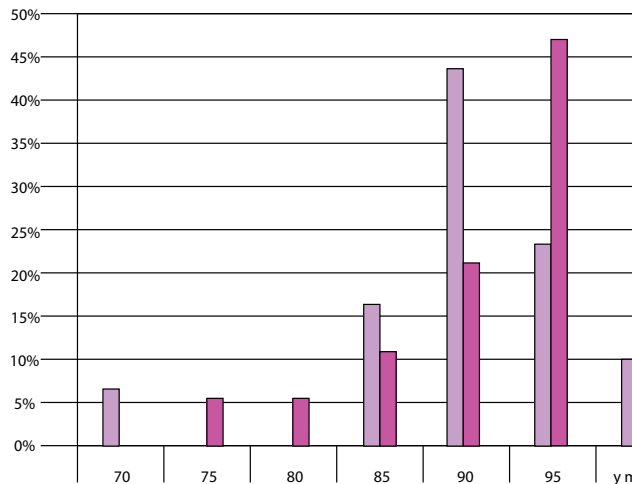
Un histograma comparado de las evaluaciones de ambos grupos se muestra en la figura 1 en la que se observa cómo es que son más los profesores sin perfil PROMEP que muestran evaluaciones de 95 y más.

Estos resultados hacen que una serie de interrogantes sean planteados: ¿será acaso que la deficiencia en el grado obligue a los docentes a presentar mejores evaluaciones? ¿Se presentará que

los docentes plenamente habilitados por PROMEP disminuyan su esfuerzo (se echen la cola al hombro) por tener una mejor imagen ante los estudiantes? ¿Será que al ampliar sus funciones el profesor con posgrado, como investigador, profesor y gestor, descuide eventualmente alguna de éstas? Por el momento estas preguntas no han sido respondidas para esta Institución.

Se puede argumentar también que en los procesos de evaluación hubo muchas deficiencias y que su aplicación careció de técnicas adecuadas; pero lo cierto es que de una forma u otra, todos los P_{TC} sufrieron procesos parecidos y los resultados son los que quedaron plasmados en los archivos históricos.

Figura 1. Histograma de las evaluaciones de los P_{TC} de la UDEO con y sin perfil PROMEP.



Fuente: Construcción de los autores.

A manera de conclusión

Se puede concluir que, para la UDEO unidad Los Mochis, en el promedio general los resultados de la evaluación de los maestros no difieren del de los doctores, es decir, el grado no es diferenciador. Es decir, no necesariamente entre mayor sea el grado mejor será la evaluación docente del profesor.

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. Pero en términos absolutos (no estadísticos) los datos crudos demuestran que el promedio de las evaluaciones de los docentes sin PROMEP en la UDEO ha sido mejor que los que sí cuentan con el perfil.

Con estas evidencias no se puede concluir fehacientemente que el PROMEP haya representado una buena estrategia para fomentar la formación docente universitaria ni para mejorar la evaluación docente para los PTC de la UDEO. Como 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).

Quizás el problema sea que el PROMEP tenga más bien una orientación academicista, en donde lo más importante ha sido hasta ahora la habilitación disciplinar de los docentes y se han descuidado las otras orientaciones que se antojan necesarias en la formación docente: la técnica para la enseñanza, la valoración de su práctica docente y la reflexión para la transformación social.

Bibliografía

- Acevedo Álvarez, R. y M. Olivares Miranda. (2010). Fiabilidad y validez en la educación docente universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1). 1-38.
- Arbesú García, M. I. y M. Rueda Beltrán. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, (036). 56-64.
- Bermúdez Jaimes, M. E. y A. M. Mendoza Páez. (2008). La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento. *Educación y Educadores*, 11 (001). 227-252.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, sin mes. 1-20.
- Cheybar y E. Kuri. (2009). Docencia universitaria: demandas y retos. Intertexto con Anita Barabtarlo: ¿Hacia dónde va la docencia universitaria? *Reencuentro*, (56). 112-117.
- Elizalde Lora, L. *et al.* (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro*, (53), 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, Universidad de Colima: México.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1-15.
- Rueda Beltrán, M. y A. D. Torquemada. (2008). Las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evolución del desempeño docente. *Reencuentro*, (53), 97-112.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado 2008, México: *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 2008.

- UDEO. (2010a). *Historia*. Recuperado de <http://mochis.udo.mx/historia.htm>
- (2010b), *Misión*. Recuperado de <http://mochis.udo.mx/mision.htm>
- (2010c), *Visión*. Recuperado de <http://mochis.udo.mx/vision.htm>
- Zogaib Achcar, E. (2000). El programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV (177-178), 135-157.