



CPU-e, Revista de Investigación Educativa
E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx
Instituto de Investigaciones en Educación
México

de Vries, Wietse; González Pomposo, Guillermo; León Arenas, Patricia; Hernández Saldaña, Ignacio
Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 7, julio-diciembre, 2008, pp. 1-32
Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Revista de Investigación Educativa 7

julio-diciembre 2008 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa

Wietse de Vries
Guillermo González Pomposo
Patricia León Arenas
Ignacio Hernández Saldaña
Vicerrectoría de Docencia
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Desde hace décadas han existido políticas gubernamentales e institucionales para mejorar el trabajo académico en México. Estas políticas se han centrado ante todo en la formación del profesor, insistiendo en la importancia del doctorado y en el desarrollo de tareas de investigación. A la par, estas iniciativas han ido acompañadas por diversos tipos de evaluación. Sin embargo, hasta la fecha, existe poca evidencia del impacto que estas políticas han tenido sobre la docencia. Este trabajo contrasta la opinión de estudiantes de licenciatura sobre el docente y la docencia con las características del académico en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Encontramos que existen otros factores, como el tamaño del grupo o el área de conocimiento, que influyen en la evaluación del estudiante.

Palabras clave: desempeño académico, evaluación, docencia, políticas públicas, educación superior

Para citar este artículo:

De Vries, W., González, G., León, P. & Hernández, I. (2008, julio-diciembre). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/de_vries_politicas_publicas.html

Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa

Introducción¹

Desde inicios del siglo XX ha habido una preocupación en México por la preparación del profesorado universitario. En consecuencia, se han instrumentado varias políticas nacionales e institucionales para que el académico tenga estudios de posgrado, que sea de tiempo completo, y que combine la docencia con la investigación y otras actividades. Adicionalmente se introdujeron esquemas de estímulos financieros para los docentes que cumplieran con este perfil.

Sin embargo, poco se sabe sobre el efecto de estas políticas en la docencia. En este artículo analizamos las calificaciones que asignaron los estudiantes de licenciatura de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a sus profesores, y las contrastamos con los distintos atributos del académico. Examinamos si los profesores titulares, de tiempo completo, con estudios de posgrado y estímulos financieros, reciben una mejor calificación de sus estudiantes en comparación con los profesores sin estas características. También revisamos si hay otros factores que inciden en la evaluación que hace el estudiante, como el tamaño del grupo o el área de conocimiento.

La preocupación por el nivel de preparación del profesorado mexicano es vieja. Quizá la política más remota que buscó la mejora de las calificaciones del profesorado es la que describe Garciadiego (1996), para el caso de lo que hoy es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La refundación de la Universidad Nacional, en 1910, estuvo rodeada por una ceremonia donde se otorgaron doctorados a los nuevos catedráticos, bajo la idea de que una universidad verdadera requería de personal con posgrado para poder funcionar a la par de las universidades en países más avanzados (Garciadiego, 1996; Gil, 2000).

Esta preocupación por el doctorado —como indicador específico para valorar la aptitud del profesor universitario— se ha mantenido viva a lo largo de las décadas y sigue vigente en la actualidad. La inquietud se volvió más urgente a

¹. Queremos agradecer los comentarios a una primera versión de esto documento de Germán Álvarez (DIE-CINVESTAV) y de Yadira Navarro (BUAP).

partir de los sesenta, cuando las universidades públicas empezaron a incorporar a jóvenes recién egresados de la licenciatura como profesores, para poder atender la rápida expansión de la matrícula (Gil, 1994, 1996). Con el fin de mejorar el desempeño de estos docentes recién incorporados, se implantaron en las universidades públicas programas de superación académica y cursos de formación docente. Igualmente, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) empezó a ofrecer becas para estudiar posgrados.

Aún así, en 1995, el sistema de educación superior mexicano contaba con solamente 38 mil tiempos completos, sobre un total de 132 mil plazas registradas, equivalente al 29% del total. Según datos de 1996 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), únicamente el 3.3% de estos académicos contaba con doctorado y el 17.3% con maestría (de Vries & Álvarez, 1998). Es decir, a mitad de los noventa, la formación de estudiantes de licenciatura seguía principalmente en manos de profesores de tiempo parcial que únicamente contaban con estudios de pregrado.

A la luz de estos datos, en los noventa las políticas para mejorar la preparación del profesorado universitario adquieren una especial fuerza. Desde 1990, el CONACYT amplía su programa de becas para posgrados nacionales e internacionales, relacionado con el recién instituido Padrón de Excelencia del Posgrado. Un poco más tarde, en 1994, se crea el programa nacional de Superación Académica (SUPERA), una iniciativa conjunta de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la ANUIES. Simultáneamente continúan las iniciativas institucionales de superación académica.

Estas políticas federales tuvieron su ápice en 1996, con la instauración del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En varios sentidos, el PROMEP recogió los anhelos y los razonamientos de las décadas anteriores, tanto de académicos como de instituciones, y los convirtió en políticas. La apuesta central del PROMEP es que el desempeño del docente depende fuertemente de su preparación, expresada en el grado académico alcanzado. Bajo esta lógica, el PROMEP ofrece becas a académicos en activo para realizar estudios de posgrado en México o en el extranjero. Como expresa una evaluación del programa en 2006:

El objetivo general del PROMEP es “mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones como un medio para elevar la calidad de la educación superior”. Su finalidad última es sustentar la mejor formación de los estudiantes y para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales

de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior. (Subsecretaría de Educación Superior [SES], 2006)

Bajo esta idea —y a diferencia de políticas anteriores como las de CONACYT o SUPERA— el PROMEP introdujo una serie de aspectos adicionales a las becas para estudiar un posgrado. Establece la figura del profesor con “perfil PROMEP deseable”, definido como aquel académico que se dedica de manera equilibrada a la docencia, la investigación, el tutelaje y la gestión académica. Este profesor debe además pertenecer a un grupo de académicos con estudios de posgrado, lo que en los términos de PROMEP es considerado como un “cuerpo académico consolidado”. Debe también interactuar con redes internacionales y tener adecuadas condiciones de trabajo en cuanto a infraestructura (Programa de Mejoramiento del Profesorado [PROMEP], 1996).

Para lograr estas condiciones deseables, el PROMEP empezó a proveer no sólo becas para estudiar un posgrado, sino recursos para facilitar la reincorporación y para iniciar proyectos de investigación. Desde el gobierno federal, se ha insistido en que los académicos que terminen su posgrado sean contratados en una categoría superior y que cualquier contratación de personal nuevo considere el perfil PROMEP como prerequisito (PROMEP, 1996).

Adicionalmente, el PROMEP ha sido acompañado, desde 2000, por el Programa Integral de Fomento Institucional (PIFI), un programa federal que agrupó varios fondos extraordinarios ya existentes desde inicios de los noventa. Este programa da acceso a recursos financieros para la infraestructura, para cursos, viajes, profesores invitados, etc. Un aspecto central del PIFI es la planeación minuciosa del desarrollo de los perfiles deseables y cuerpos académicos por Dependencias de Educación Superior (DES).

Ha habido, entonces, varias décadas de políticas —tanto nacionales como institucionales— para mejorar la calidad del profesorado en las universidades públicas. La idea medular es que el profesor ideal es aquel que tenga un contrato de tiempo completo, que combine la investigación con la docencia, y que tenga un posgrado. A primera vista, la política ha sido exitosa, si nos guiamos por el creciente número de académicos con posgrado y de tiempo completo, organizados en Cuerpos Académicos registrados (Grediaga *et al.*, 2004; Aguilar, 2006; Rubio *et al.*, 2004). Sin embargo, el impacto real del PROMEP, y de otras políticas para mejorar las plantas académicas, ha sido objeto de un amplio debate (Acosta, 2006; Gil 2006a, 2006b; Padilla, 2007).

La evaluación de la mejora

No obstante las inversiones y buenas intenciones, resulta difícil confirmar que estas políticas efectivamente produjeron avances en la docencia universitaria. Un punto medular al respecto es que la docencia sigue siendo una tarea difícil de evaluar. Al final de cuentas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da de manera aislada en el aula, generalmente sin observadores externos.

A lo largo de los noventa se dieron algunas iniciativas para llenar este vacío. En primer lugar, dentro del contexto del PROMEP, la SES introdujo una nueva forma de evaluación externa, expresada en el reconocimiento de los perfiles PROMEP, donde cada académico tiene que enviar sus papeles a la SES para poder obtener la distinción. A la par del incremento sustancial de profesores que cumplen con los requisitos del perfil PROMEP, ha habido un mayor número de programas educativos acreditados (Rubio, 2004).

Una segunda vertiente de evaluación de los académicos ha sido el programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). En este esquema, que opera en las universidades públicas, cada profesor puede obtener estímulos adicionales al salario según su desempeño, después de entregar constancias de sus actividades académicas. El programa ha tenido, por lo menos desde 1994, la expresa intención de estimular la docencia y de operar así como alternativa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Los criterios de este programa se guían por lineamientos establecidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) en coordinación con la SES, pero cada universidad tiene cierto grado de libertad para establecer los procedimientos locales.

Ahora bien, aunque el PROMEP y el ESDEPED proclaman estimular a la docencia, es difícil aseverar si realmente mejoraron el desempeño en el aula. El problema central consiste en que ambas evaluaciones aparentan ser en gran medida “profecías autorrealizantes” (de Vries, 2007). Es decir, en el caso del seguimiento del PROMEP, la SES (2006) reporta incrementos en el número de doctores, en Cuerpos Académicos, miembros del SNI y en programas acreditados. Pero si consideramos que un Cuerpo Académico es definido como un grupo de profesores de los cuales varios tienen doctorado, resulta lógico que este indicador vaya en aumento cuando incrementa el número de doctores. Igualmente, como el doctorado es prácticamente un prerequisito para entrar al SNI, resulta previsible un aumento en este rubro también. Y si la acreditación de un programa depende, en gran medida, del nivel de preparación del

profesorado, resulta natural que a mayor número de doctores haya más programas calificados de calidad.

Del mismo modo, en el ESDEPED podemos presagiar niveles de estímulos más altos para una parte del profesorado, ya que los tabuladores empleados otorgan puntos por tener un doctorado, por ser miembro del SNI o por contar con el perfil PROMEP. Estos tabuladores además contemplan puntos para actividades de investigación o de tutoría.

Estas evaluaciones, sin embargo, no informan sobre el impacto en la docencia. Más bien, según algunos autores, el cumplimiento del perfil PROMEP, la membresía del SNI o el logro de un alto nivel de estímulos, requerirían que el docente desarrolle actividades como la investigación, la tutoría o la gestión, lo cual, por lo menos en teoría, dejaría menos tiempo para la docencia (Ibarra, 1999). En efecto, incluso la evaluación de los primeros impactos del PROMEP, realizada por la propia SES, señala que sus beneficiarios aumentaron sus actividades en el terreno de la gestión, la tutoría y la investigación, pero no informa sobre el impacto en la docencia (SES, 2006).

Al mismo tiempo, existen evidencias de que al menos una parte de los académicos aprendió a adaptarse a los nuevos esquemas y que adquirió nuevas habilidades en el terreno de obtención de constancias que generan puntos, sin que necesariamente modifiquen sus prácticas docentes (Comas, 2003; Porter, 2003; Acosta, 2004; Díaz Barriga, 2005). En resumen, tanto el seguimiento que hace la SES del PROMEP, como los datos disponibles del ESDEPED, dan pocas pautas para conocer el impacto que hayan tenido los distintos tipos de profesores en la docencia de licenciatura.

La opinión de estudiantes

Adicionalmente a los seguimientos anteriores, se ha establecido en la mayoría de las universidades un proceso en que los estudiantes evalúan a sus docentes y a la interacción en el aula. Este tipo de evaluación tiene antecedentes en los setenta (en la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad de las Américas-Puebla), pero sólo se convirtió en algo generalizado en las universidades públicas hacia finales de los noventa.

Usar estos datos no carece de bemoles, ya que la literatura señala que puede estar sujeto (como cualquier evaluación) a distorsiones. La opinión del estudiante

puede estar influenciada por el clima en el aula, el tamaño del grupo, la actitud del profesor, las estrategias de enseñanza, las características del estudiante mismo, la dificultad de la materia o el horario (Wilson, 1998). Sin embargo, si se controla por estos factores, la opinión del estudiante puede brindar información valiosa y confiable sobre lo que sucede en el aula y sobre su aprendizaje (Martínez, 2000; Wachtel, 1998). Como observa Cashin (1988): “las evaluaciones de estudiantes tienden a ser estadísticamente confiables, válidas y relativamente libres de prejuicios, probablemente más que cualquier otro dato usado para la evaluación de académicos” (:5; la traducción es nuestra).

Hasta el momento estos datos han sido usados principalmente para dar un seguimiento a profesores individuales, a veces ligados a castigos o recompensas. Sin embargo, no existen estudios sistemáticos a partir de estos datos que revelen si ha mejorado la docencia con el tiempo o con los atributos del profesor. Usaremos en este artículo los datos de estas evaluaciones para contrastar la opinión de los estudiantes con las particularidades de la planta académica que atiende a las licenciaturas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla aparece ser el caso perfecto para revisar los efectos de varias décadas de políticas de mejoramiento del profesorado. La universidad cuenta con una política de superación académica desde los setenta y a partir de 1997 ha participado en el PROMEP. Desde 1994 aplica el ESDEPED y a partir de 2003 se sistematizó la evaluación por parte de estudiantes, con el Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA). Esta última evaluación se efectúa cada fin de cuatrimestre —antes de la publicación de las calificaciones finales para los estudiantes—, donde prácticamente todos los estudiantes evalúan a todos los profesores y cursos. Se da bajo vigilancia de observadores externos, y los cuestionarios son anónimos. Dadas estas características, parecen estar garantizadas las condiciones adecuadas para poder usar los datos.

Adicionalmente, la BUAP puede ser considerada como el “conejillo de las Indias” para el PROMEP. En 2006, la universidad contaba con 2,975 profesores para atender a la educación superior (licenciatura y posgrado), de los cuales 1,779 (el 60%) eran de Tiempo Completo (TC), 445 de Medio Tiempo (MT) y 751 de Hora Clase o Asignatura (HC). Estos profesores atendían a 40,689 estu-

diantes. Del total de profesores, 466 reunían el Perfil PROMEP (equivalente al 26% de los Tiempos Completos), 248 eran miembros del SNI y 817 participaron en el programa de estímulos a la docencia (ESDEPED). En 2005 contaba con 153 Cuerpos Académicos registrados (SES, 2006).

En retrospectiva, el incremento ha sido impresionante: entre 1997 y 2004, 685 profesores solicitaron una beca PROMEP, de los cuales 107 no fueron aprobados (en el ámbito nacional, en el mismo periodo, hubo 6,559 solicitudes, de las cuales 1,336 no fueron aprobadas). Ello implica que la BUAP recibió el 10% de las becas al nivel nacional, y que el 31% de los profesores de Tiempo Completo fue favorecido con un apoyo del PROMEP. Con eso, la universidad se sitúa entre las más beneficiadas del país (BUAP, 2006).

El efecto de las políticas nacionales e institucionales se refleja en grandes cambios en la planta académica: en 1993, la BUAP contaba con más estudiantes de licenciatura (49 mil), pero con un total de 1,911 profesores (923 TC, 449 MT, 539 HC) y 102 miembros del SNI (BUAP, 1993). Es decir, en una década la BUAP prácticamente duplicó el número de tiempos completos, el número de miembros del SNI, y la cantidad de doctores. Además de los becarios de PROMEP, muchos profesores alcanzaron un posgrado por otras vías a lo largo de los últimos diez años. Con ello, entre 1999 y 2005, el número de doctores aumentó de 235 a 466. El único indicador irregular es el perfil PROMEP: en 2002 se registraron 576 perfiles PROMEP, mientras que en 2006 el total había bajado a 466 (SES, 2006).

El cambio se refleja también en la participación en el ESDEPED. En 1999, un total de 1,216 profesores participó en el programa, mientras que en 2005 había 999 participantes (incluyendo profesores de educación media superior). Aunque el número total decreció, destaca un crecimiento importante en los niveles más altos: el número de profesores en el nivel VII pasó de 3 a 35, el VIII de 3 a 49 y el IX de 5 a 71. Es decir, el número de beneficiarios de los niveles más altos creció, en un lapso de seis años, de 11 a 155 (BUAP, 2006).

Desempeño docente

Los datos de la evaluación por estudiantes (PIEVA) comprenden un total de 15,393 cursos de licenciatura calificados a lo largo de 2006 (en los trimestres de primavera, verano y otoño). No pudimos tomar en cuenta datos de años anteriores, porque las bases son incompletas.

Estos cursos fueron impartidos por un total de aproximadamente 2,696 académicos,² lo cual implica —si consideramos que había un total de 2,975 académicos contratados— que alrededor de c profesores no tuvieron docencia en la licenciatura en 2006. De los cursos evaluados, 338 (el 2.2%) son dados por miembros del SNI. El 29.7% de los cursos evaluados corresponde a docentes que participan en el ESDEPED. Un total de 1,568 materias fueron impartidas por profesores con el perfil PROMEP, equivalente al 10.2% (ver tabla 1). Cabe resaltar que estas tres categorías no son mutuamente exclusivas: encontramos 219 cursos impartidos por profesores que cuentan con perfil PROMEP, que son miembros del SNI y que participan en el ESDEPED.

Tabla 1. Participación de la planta académica en la docencia.

Número	% del total de académicos	Número de materias impartidas	% del total de materias	
PROMEP	466	15.7	1568	10.2
SNI	248	8.3	338	2.2
ESDEPED	817	27.5	4572	29.7
Total de planta y de materias	2975	100.0	15393	100.0

De los cursos evaluados, el 29.2% fue impartido por docentes de Asignatura, el 53.7% por profesores con categoría de Asociados —tanto de Tiempo Completo como de Medio Tiempo— y el 14.8% por docentes con categoría de Titular (tabla 2). Una parte pequeña de las materias (el 2%) corresponde a funcionarios o ex funcionarios.

2. El número es aproximado, porque existen profesores con más de un número de identificación. Esto se puede dar por un cambio de contrato, o porque algunos profesores tienen más de un contrato (Medio tiempo más horas clase).

Tabla 2. Materias impartidas, por categoría laboral.

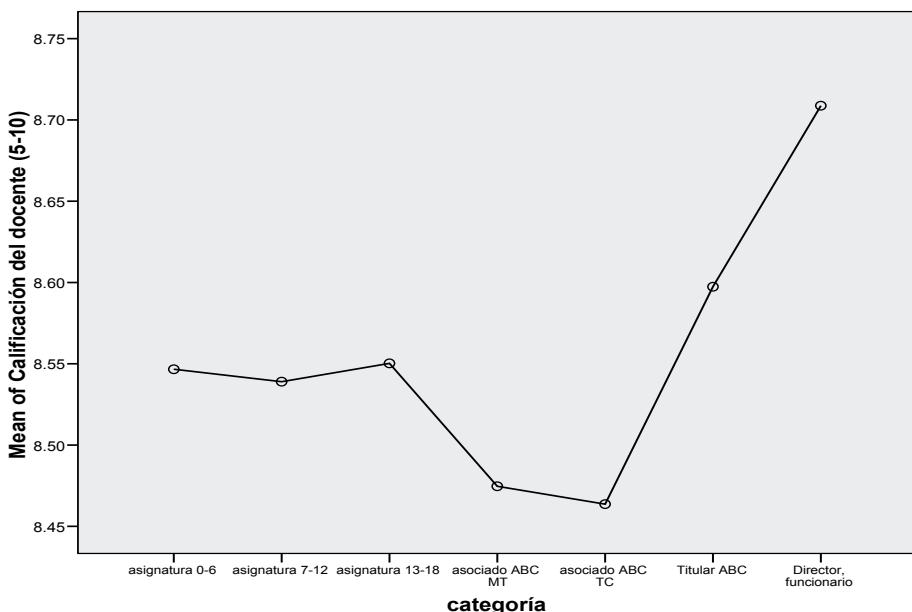
Categoría del docente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
asignatura 0-6	353	2.4	2.4
asignatura 7-12	1359	9.1	11.5
asignatura 13-18	2638	17.7	29.2
asociado ABC MT	2449	16.4	45.6
asociado ABC TC	5593	37.5	83.2
Titular ABC	2202	14.8	98.0
Director, funcionario	303	2.0	100.0
Total	14897	100.0	
Perdidos*	Sistema	496	
	Total	15393	

* Personal académico del cual no conocemos la categoría.

Estos datos iniciales plantean, a primera vista, algunas interrogantes: mientras que el 15.7% de los profesores cuenta con el perfil PROMEP, solamente el 10.2% de las materias de licenciatura es impartido por ellos. Igualmente, el 8.3% del profesorado pertenece al SNI, pero solamente atienden al 2.2% de las materias de licenciatura. En cambio, los que participan en el ESDEPED cubren una proporción ligeramente mayor de cursos, probablemente porque la docencia es un prerequisito para poder recibir los estímulos. Finalmente, aunque el 60% de la planta es de Tiempo Completo, sólo atienden al 52.3% de las materias. En cambio, los profesores de Asignatura comprenden al 25% de la planta, pero imparten el 29.2% de los cursos de licenciatura.

Las calificaciones y los calificados

Ahora bien, aunque los profesores más calificados imparten menos cursos, queda la pregunta clave de si estos profesores reciben una calificación superior por parte de los estudiantes. El cuestionario que emplea la BUAP contempla varias preguntas sobre la conducta del profesor, pero cuenta con una pregunta expresa donde se solicita al estudiante calificar a su docente en un escala de 5 (reprobado) a 10. Los resultados de esta calificación se reflejan en la gráfica 1.

Gráfica 1. Calificación promedio por categorías.

La calificación general otorgada por los estudiantes revela aspectos interesantes. Destaca que los profesores Titulares reciben una buena calificación —aunque menor que las de los (ex) directores y funcionarios— pero que su valoración no es significativamente mayor que la que recibieron los profesores de Asignatura. Los profesores Asociados, en cambio, tienen una calificación representativamente menor que los docentes de Asignatura o los Titulares. Cabe recordar que el grupo de Asociados MT y TC está a cargo de más de la mitad de los cursos.³

Podemos preguntarnos si los perfiles PROMEP tienen un mejor desempeño al juicio de los estudiantes. El análisis revela que sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos, aunque es pequeña: de 8.5 en promedio para los profesores sin perfil a poco más de 8.62 para los perfiles.

3. Con calificaciones de ocho para arriba, los profesores parecen recibir una buena calificación. Sin embargo, en el caso de los estudiantes, el reglamento escolar estipula que solamente aquellos que obtuvieron un promedio de 8.5 o más pueden titularse automáticamente por promedio. Los demás tienen que presentar un trabajo final para comprobar su aprendizaje. Bajo este criterio, los profesores Asociados requerirían una prueba adicional.

En la tabla 3 podemos observar las diferencias por categorías, diferenciando entre perfiles PROMEP y aquellos que carecen de esta distinción.

Tabla 3. Calificación promedio, según categorías y pertinencia al PROMEP.

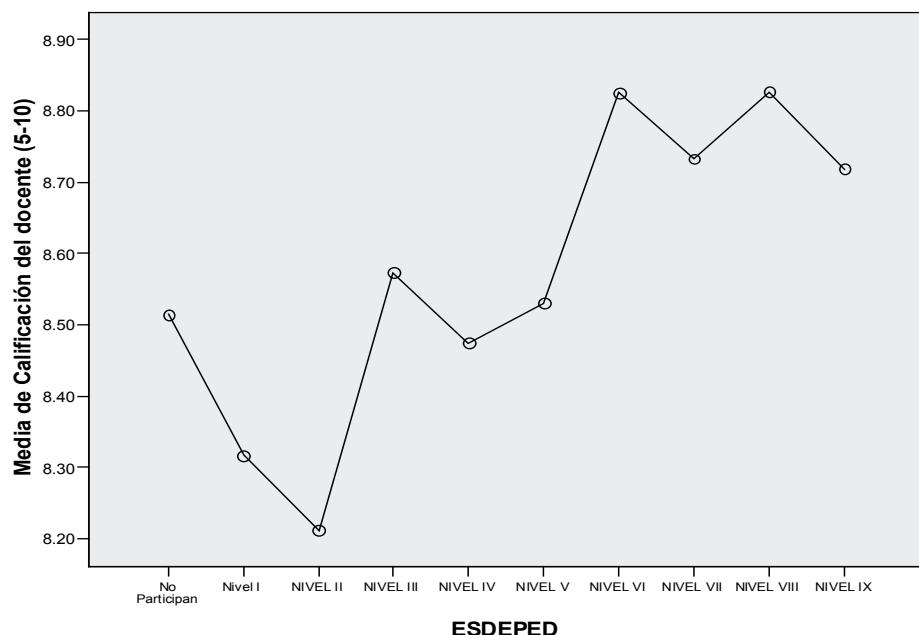
Categoría	Con PROMEP	Sin PROMEP
Asignatura 0-6	9.29	8.54
Asignatura 7-12	9.39	8.54
Asignatura 13-18	—	8.55
Asociado MT	—	8.47
Asociado TC	8.52	8.46
Titular	8.67	8.54
Director, funcionario	9.12	8.61

Podemos excluir aquí a los profesores de Asignatura que cuentan con el perfil PROMEP, ya que son solamente tres. En el caso de profesores de Asignatura de 13-18 horas y de Asociados de Medio Tiempo no existen perfiles reconocidos. Una vez que excluimos estos casos, destaca que los profesores Asociados de Tiempo Completo tienen menores calificaciones. Incluso en el caso de aquellos que tienen el perfil PROMEP, su calificación no es mayor que la de profesores de Asignatura sin perfil PROMEP.

En el caso del SNI, encontramos los siguientes resultados: los que no pertenecen al sistema obtienen una calificación promedio de 8.51, los Candidatos, 8.70, los del Nivel I, 8.79, los del nivel II, 8.99, y los de nivel III, 7.89. El nivel III, nuevamente, no es representativo, ya que solamente encontramos cuatro casos de cursos impartidos por ellos.⁴

Ahora bien, ¿se reflejan estas diferencias también en el programa de estímulos a la docencia, el ESDEPED? (ver gráfica 2).

4. El SNI recomienda fuertemente que los SNI nivel III den clases en los primeros semestres de licenciatura. Destaca que solamente encontramos 4 casos en la BUAP que siguieron esta recomendación, y que salieron mal evaluados.

Gráfica 2. Calificación del docente según nivel ESDEPED.

El panorama para el ESDEPED se presenta como errante (gráfica 2): los niveles I a V no tienen un mejor desempeño que los que no participan en el programa. En efecto, los niveles I y II tienen calificaciones significativamente peores. Solamente los niveles VI a IX demuestran mejores calificaciones que aquellos que no participan en el programa.

Sin embargo, los profesores de nivel VI a IX, mejor calificados, imparten pocos cursos: sólo el 6.6% del total. La inmensa mayoría (el 70%) de los cursos de la BUAP es impartida por docentes que no participan en el programa de estímulos a la docencia.

Tabla 4. Cursos impartidos por nivel de ESDEPED.

Situación en el ESDEPED	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No Participan	10,815	70.3	70.3
Nivel I	239	1.6	71.8
NIVEL II	725	4.7	76.5
NIVEL III	891	5.8	82.3
NIVEL IV	898	5.8	88.1
NIVEL V	808	5.2	93.4
NIVEL VI	348	2.3	95.7
NIVEL VII	229	1.5	97.1
NIVEL VIII	176	1.1	98.3
NIVEL IX	264	1.7	100.0
Total	15,393	100.0	

Los resultados hasta el momento parecen validar, al menos parcialmente, la apuesta del PROMEP, del SNI o del ESDEPED: los profesores titulares, con mayores niveles de estudio, de tiempo completo y con estímulos y reconocimientos (lo cual implica que se dedican a la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión) suelen tener un desempeño ligeramente mejor que los profesores de Asignatura. Sin embargo, el panorama también revela contradicciones: en general, los profesores Asociados resultan recibir menores calificaciones que sus colegas de Asignatura, y los académicos con perfil PROMEP no siempre resultan mejor apreciados que sus colegas sin el reconocimiento. Igualmente, varios profesores beneficiados por el ESDEPED no obtienen resultados mejores que sus colegas que no participan.

¿En qué lo hacen mejor o peor?

Cabe preguntarse, entonces, en qué sobresalen los profesores mejor evaluados. Adicionalmente a la calificación general, el cuestionario de la BUAP tiene 15 variables que analizan el comportamiento del docente (ver tabla 5). A cada variable

la calificamos en una escala de 1 (péssimo), 2 (malo), 3 (regular), 4 (bueno) y 5 (excelente):⁵

Tabla 5. Preguntas del cuestionario y variables.

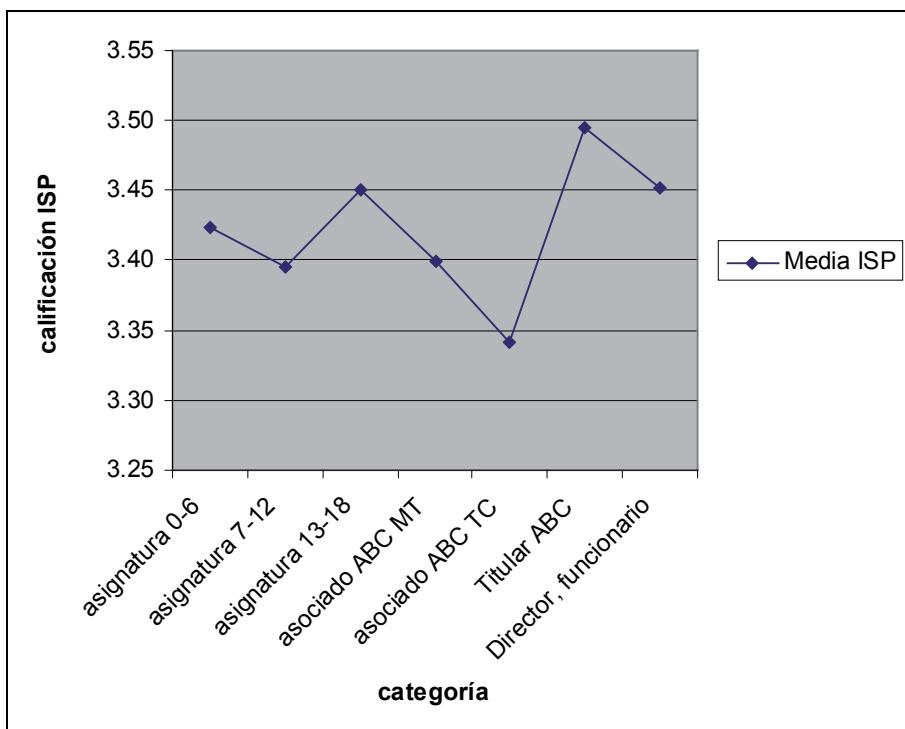
Pregunta completa	Nombre variable
1. El dominio y la preparación de los contenidos de la materia que el profesor imparte son:	Dominio
2. El orden que tiene el profesor en la exposición de los temas es:	Ordenado
3. La claridad del profesor en sus exposiciones es:	Claridad
4. El cumplimiento del profesor con el horario establecido de clase es:	Cumple horarios
5. Incentiva el profesor a los alumnos para resolver dudas	Resuelve dudas
6. El trato que recibes de tu profesor es:	Tratamiento
7. Tu profesor enriquece con sus comentarios y ejemplos los temas estudiados más allá de la bibliografía utilizada	Enriquece con comentarios
8. La forma en que tu profesor incentiva para estudiar y hacer tareas fuera de clase es:	Estudios fuera de clase
9. Fomenta el profesor la reflexión y participación activa en clase	Participación en clase
10. Te dio a conocer el profesor los criterios de evaluación al inicio del curso	Conoce criterios de evaluación
11. El maestro les informó sobre los problemas detectados en la primera evaluación	Retroalimentación a la evaluación
12. Entregó el profesor oportunamente el programa de la materia	Programa materia
13. Asiste y permanece el profesor a todas las sesiones programadas	Asistencia y permanencia
14. Con lo abordado hasta hoy, consideras que se han logrado los objetivos del curso	Lograron objetivos
15. Recomendarías a otros compañeros inscribirse en los cursos que imparte el profesor	Recomiendo curso

A partir de estas 15 variables, podemos construir una calificación general promediada con la misma escala de 1 a 5, una variable que bautizaremos como el Índice

5. Para algunas preguntas la escala es de 1= nunca a 5= siempre.

de Satisfacción Promedio (ISP). Si analizamos las calificaciones del profesorado según el ISP, obtenemos los resultados que se muestran en la gráfica 3.

Gráfica 3. Promedio de calificación basado en 15 factores (ISP).



Cuando utilizamos el ISP, el corolario es semejante a la calificación general que pedimos a los estudiantes, aunque los titulares resultan ahora mejor calificados que los profesores de Asignatura o los ex funcionarios. Sin embargo, los profesores Asociados de Tiempo Completo siguen en niveles más bajos que sus colegas de Asignatura.

Ahora bien, podemos comparar las categorías, distinguiendo entre perfiles PROMEP y no PROMEP, tomando las 15 dimensiones que contempla el cuestionario (ver tabla 6).

Tabla 6. Calificaciones promedios por categorías y perfiles PROMEP.

	Asignatura 0-6	Asignatura 7-12	Asignatura 13-18	Asociados MT	Asociados TC		Titulares TC	
					Sin PROMEP	Con PROMEP	Sin PROMEP	Con PROMEP
Dominio	3.48	3.45	3.56	3.54	3.56	3.62	3.70	3.93
Ordenado	3.15	3.18	3.24	3.25	3.20	3.25	3.36	3.55
Cumple horarios	3.35	3.28	3.39	3.31	3.25	3.29	3.34	3.45
Claridad exposición	3.17	3.19	3.23	3.25	3.22	3.23	3.35	3.51
Resuelve dudas	3.74	3.78	3.85	3.77	3.70	3.81	3.83	4.00
Tratamiento	3.61	3.65	3.71	3.61	3.56	3.60	3.70	3.77
Enriquece con comentarios	3.54	3.49	3.44	3.48	3.51	3.59	3.59	3.70
Estudios fuera de clase	2.78	2.84	2.86	2.87	2.85	2.90	2.95	3.13
Participación en clase	3.39	3.44	3.51	3.46	3.41	3.40	3.46	3.60
Conoce criterios de evaluación	4.24	4.20	4.31	4.19	4.08	4.29	4.18	4.36
Retroalimentación a la evaluación	2.52	2.53	2.58	2.45	2.39	2.59	2.47	2.71
Programa materia	4.03	4.00	3.97	3.97	3.96	4.15	4.17	4.29
Asistencia y permanencia	4.24	4.23	4.37	4.30	4.21	4.26	4.15	4.28
Lograron objetivos	3.19	3.20	3.31	3.37	3.22	3.34	3.28	3.51
Recomiendo curso	3.34	3.39	3.54	3.46	3.37	3.51	3.51	3.79
Promedio (ISP)	3.45	3.46	3.52	3.49	3.43	3.52	3.54	3.71

Podemos ver cuáles de las variables explican la diferencia entre categorías y perfiles PROMEP. La tabla 6 indica que sí existen contrastes entre categorías. Los docentes de más altas categorías reciben mejores apreciaciones por parte del estudiante, aunque las distancias son pequeñas. Igualmente, hay diferencias entre los perfiles PROMEP y los demás: son vistos como mejor preparados y dan más

atención al estudiante dentro y fuera del salón. Sin embargo, si bien hay un aumento gradual de calificación cuando aumenta la categoría, las diferencias entre profesores por Asignatura de 13 a 18 horas, los Asociados MT y TC, y los Titulares sin perfil son mínimas.

En general, los aspectos mejor evaluados son la asistencia y permanencia, dar a conocer los criterios de evaluación y la entrega puntual del programa. Por otra parte, hay poca retroalimentación a las evaluaciones y poca motivación del estudiante para estudiar fuera de clase. Con el ascenso de categoría, los estudiantes opinan que hay mayor dominio de la materia y presentaciones más ordenadas.

En términos generales se observa entonces que los profesores de más altas categorías, y con las distintas distinciones (SNI, Perfil PROMEP, ESDEPED), suelen recibir una evaluación ligeramente mejor por parte de los estudiantes.

Factores alternativos de explicación

A la luz de los datos anteriores, cabe preguntarse si las diferencias entre profesores se deben a los distintos niveles de preparación, contratación y remuneración, o si hay otros factores que puedan explicar los contrastes. Como indica la literatura, el juicio del estudiante puede depender del tamaño del grupo. Si consideramos este factor, podemos observar diferencias importantes en la calificación general (escala 5 a 10) y en el ISP, según el tamaño del grupo (gráficas 4 y 5).

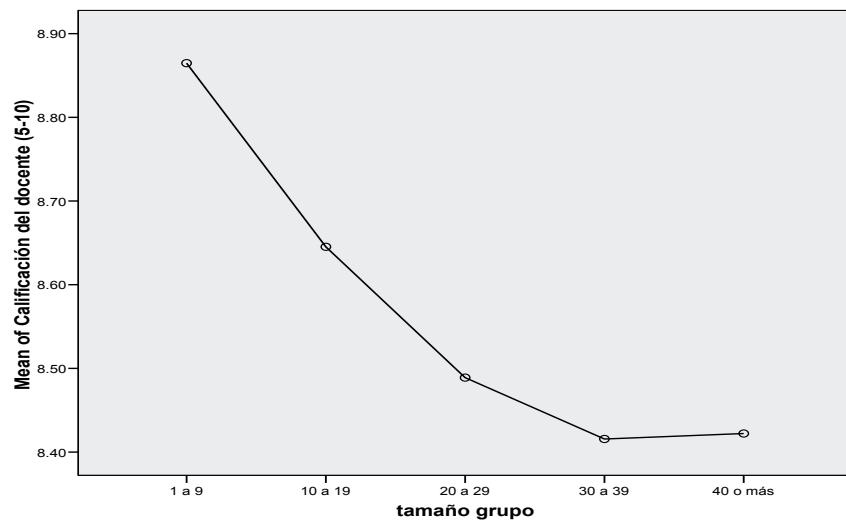
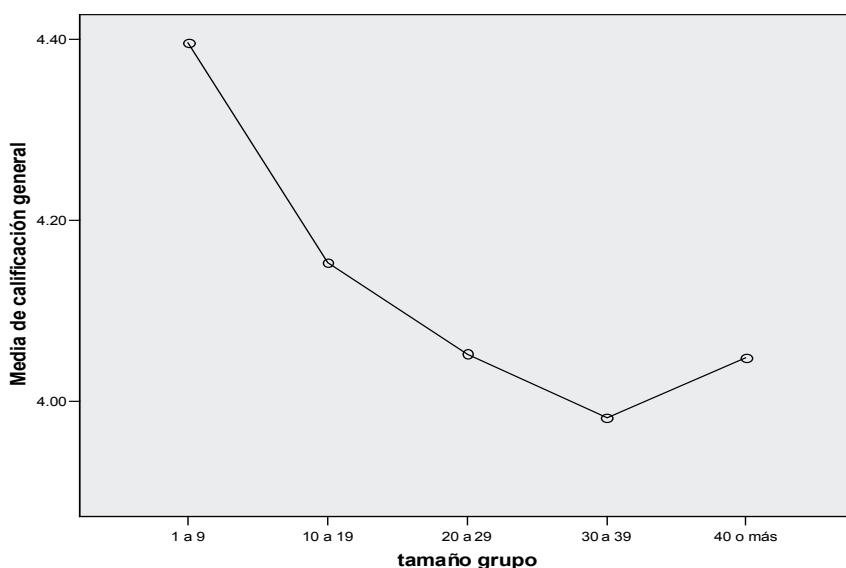
Gráfica 4. Calificación general por tamaño del grupo.**Gráfica 5. Calificación ISP por tamaño del grupo.**

Tabla 7. Calificación del estudiante por rubro y tamaño de grupo.

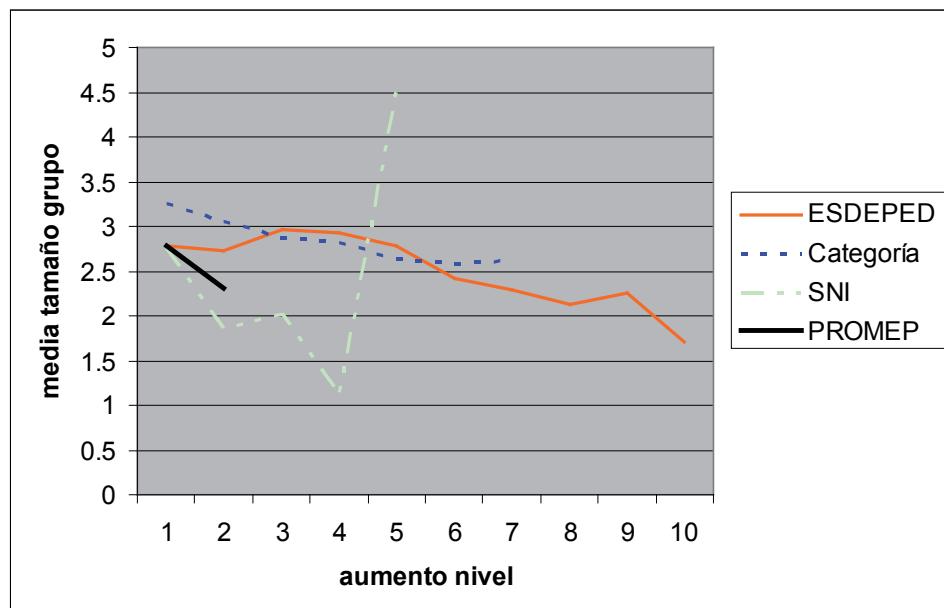
Tamaño grupo	1 a 9	10 a 19	20 a 29	30 a 39	más de 40
Aspecto					
Dominio	3.97	3.71	3.55	3.49	3.43
Ordenado	3.66	3.36	3.22	3.16	3.09
Cumple horarios	3.68	3.44	3.32	3.23	3.14
Claridad exposición	3.73	3.41	3.23	3.13	3.07
Resuelve dudas	4.14	3.95	3.78	3.67	3.63
Tratamiento	3.98	3.75	3.62	3.54	3.50
Enriquece con comentarios	3.90	3.67	3.48	3.40	3.39
Estudios fuera de clase	3.43	3.04	2.86	2.73	2.69
Participación en clase	3.92	3.67	3.44	3.33	3.25
Conoce criterios de evaluación	4.15	4.10	4.20	4.24	4.20
Retroalimentación a la evaluación	2.90	2.49	2.44	2.50	2.32
Programa materia	4.20	3.95	4.00	3.99	3.99
Asistencia y permanencia	4.39	4.34	4.30	4.21	4.16
Lograron objetivos	3.66	3.49	3.29	3.18	3.07
Recomiendo curso	4.01	3.67	3.43	3.30	3.25
Promedio (ISP)	3.85	3.60	3.48	3.41	3.35

En las gráficas 4 y 5, y la tabla 7, destacan varias cuestiones: en todos los aspectos evaluados, la calificación desciende cuando incrementa el tamaño del grupo. Esto es consecuente con la literatura, que señala que las calificaciones suelen ser mejores para grupos de menos de 15 estudiantes (Wilson, 1998). Sin embargo, las variaciones son distintas según el aspecto a evaluar: se mantiene limitada la variación para aspectos como la asistencia, la entrega del programa, o el conocimiento de criterios de evaluación. En los demás aspectos, sin embargo, los profesores que imparten materias a los grupos más pequeños resultan mejor valorados. Destacan aspectos como la motivación de estudiar fuera de la clase, la participación en clase, la claridad, lo ordenado del curso, la retroalimentación después de la primera evaluación, o recomendar el curso a otros.

De este conjunto de variables surge un panorama muy consistente: independiente del tamaño del grupo, es posible entregar el programa a tiempo o asistir puntualmente. En cambio, los demás aspectos contemplados en la evaluación se complican con grupos de más de veinte estudiantes. El promedio de evaluación (isp) revela esta constante. Así, las diferencias parecen estar en función del tamaño del grupo, más que de las calificaciones del profesor, quizás con la excepción del dominio de la materia.

¿Podemos decir entonces que el tamaño del grupo explica mejor la calificación del estudiante que la categoría o el nivel de estudios del profesor? Si es así, tendríamos que encontrar que las categorías más altas, los perfiles PROMEP, los más estimulados en el ESDEPED o los miembros del SNI atienden, de manera sistemática, a los grupos más pequeños, generalmente ubicados en los últimos semestres.

Gráfica 6. Media de tamaño del grupo según calificaciones.



La gráfica 6 muestra una clara tendencia: los perfiles PROMEP, los más altos niveles del ESDEPED, los miembros del SNI, los profesores titulares (o la combinación de estos cuatro factores), suelen atender sistemáticamente grupos más pequeños. La

única excepción es el nivel III del SNI, pero como señalábamos anteriormente, sólo se trata de cuatro casos (que además fueron mal calificados, con 7.89, lo cual confirma nuestra hipótesis que el tamaño del grupo es el factor crucial). Así, según nuestros datos, la mejor calificación se debe en gran parte al simple hecho de que estos profesores atienden grupos más pequeños. Esto igualmente explica por qué salen mejor evaluados en algunos aspectos como la atención al estudiante fuera de clases, la retroalimentación, o la participación en el aula, aspectos que se dificultan en grupos de más de veinte estudiantes.

Áreas de conocimiento

Ahora bien, vale preguntarse si estas diferencias se dan de manera constante entre las distintas Dependencias de Educación Superior (DES) (tabla 8).

Tabla 8. ISP y factores relacionados por DES.

	Número de Materias evaluadas	Media calificación ISP	Media tamaño grupo	Porcentaje de cursos impartidos por perfiles PROMEP	Nivel promedio alcanzado en ESDEPED	Matrícula total 2006
Tronco común	123	3.97	1.71	1	0.03	10,000*
Económico-Admin.	2624	3.32	3.69	1	0.62	10,300
Sociales	1537	3.48	3.44	10	0.63	4,025
Humanidades	2263	3.48	1.52	7	0.85	4,315
Salud	2411	3.61	2.83	11	1.23	6,465
Exactas	1608	3.25	2.53	24	2.20	729
Naturales	1503	3.52	2.28	22	2.91	3,515
Ingenierías	2884	3.20	2.85	7	1.27	11,160
Total	14953	3.40	2.73	10	1.26	40,689

* La BUAP no reporta la matrícula del tronco común, pero el primer ingreso anual es de 10,000 estudiantes, quienes en algún momento tienen que pasar por estas materias. El estimado de 10 mil no se incluye en la suma total de matrícula.

La comparación por áreas revela sorpresas adicionales. Como se podría esperar, las calificaciones más bajas se dan en las DES de Económico-Administrativas y en Ingenierías, donde los grupos suelen ser más grandes (y donde la cantidad de grupos es mayor), al mismo tiempo que hay pocos perfiles PROMEP. No obstante, destaca también que las DES de Ciencias Exactas reciben una calificación baja, mientras que en esta área se concentra el mayor número de perfiles PROMEP y los grupos son más pequeños. Esto contrasta con el Tronco Común, donde casi no existen cursos impartidos por perfiles PROMEP, pero los profesores reciben la mejor calificación. Igualmente, las Humanidades y el sector de Salud reciben buenas calificaciones, aunque tienen pocos cursos impartidos por perfiles PROMEP.

Destacan otros aspectos: en el Tronco Común y las Ciencias Económico Administrativas, los perfiles PROMEP están prácticamente ausentes. En la Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ingenierías, en promedio 1 de cada 10 cursos es impartido por un perfil PROMEP. En cambio, en las Ciencias Exactas y las Naturales, el 24 y 22%, respectivamente, de los cursos es impartido por un perfil PROMEP. A su vez, estas dos áreas son las más beneficiadas por el ESDEPED.

Los datos por área de conocimiento indican que existen varios factores entrelazados: Hay facultades grandes y pequeñas, con diferentes climas, existen grupos grandes y pequeños, hay muy distintas proporciones de personal altamente preparado y con cargas de docencia desiguales, y existen disímiles distribuciones del trabajo entre la docencia y otras tareas, como la investigación. A modo de ejemplo, en la Facultad de Administración el 1.1% de los cursos es impartido por un perfil PROMEP, lo que contrasta con el 32% en la Facultad de Físico-Matemáticas. En el primer caso, la investigación está casi ausente, en el segundo es fuerte. No obstante, la calificación general para los profesores de las Ciencias Económico-Administrativas es mejor que para los de las Ciencias Exactas.

También destaca que la mayor concentración de perfiles PROMEP se da en Ciencias Exactas y Naturales, dos DES que atienden pocos estudiantes en comparación con las Ingenierías y las Ciencias Económico-Administrativas, y que esta concentración coincide con el ESDEPED. El nivel promedio alcanzado en ESDEPED es de 2.91 en el caso de Ciencias Naturales, de 2.20 en Ciencias Exactas, pero de 0.62 en la DES de Económico-Administrativas.

El impacto

Los datos anteriores plantean preguntas importantes acerca del impacto de las políticas públicas sobre la docencia, después de una década y media. Como observamos al inicio, los profesores Titulares y con perfil suelen atender menos grupos que sus contrapartes de Asignatura. Vimos después que también tienden a atender grupos más pequeños, en los semestres más avanzados. Además están concentrados en dos DES: Ciencias Exactas y Naturales.

A raíz de estos datos, nos podemos preguntar cuál es el impacto real del “profesor ideal”. Podemos definir al académico ideal como aquel que tiene los siguientes atributos: un profesor que recibió una calificación general de 8.5 o superior por parte del estudiante, nivel SNI I o superior, nivel VII en el ESDEPED o más, y Perfil PROMEP reconocido. Si revisamos nuestros datos, encontramos solamente 59 cursos impartidos por profesores con estas cualidades,⁶ de los cuales el 66% (tabla 9) se dio en Ciencias Exactas. En el Tronco Común y en Ciencias Económico-Administrativas no existe ningún curso con un profesor de estas características.

Tabla 9. Profesores destacados por área de conocimiento.

Área conocimiento	Destacados	Total
Sociales	N	2
	% total	3.4%
Salud	N	3
	% total	5.1%
Exactas	N	39
	% total	66.1%
Naturales	N	12
	%total	20.3%
Ingenierías	N	3
	% total	5.1%
Total	N	59
	% total	100.0%

6. Se trata de 59 cursos impartidos en los tres cuatrimestres, por un total de 21 profesores.

El impacto en la docencia del profesor ideal es entonces sumamente limitado: la media de tamaño de grupo para estos académicos es de 1.88 (grupos de menos de 20 estudiantes), frente a una media de 2.73 para el conjunto total de docentes. Los 59 cursos representan el 0.3% del total de materias impartidas en 2006.

Entonces, ¿por qué se distinguen los destacados?

Nuestro análisis revela entonces diferencias en calificaciones, pero también diferencias por áreas de conocimiento. En efecto, la mayor parte de los académicos mejor calificados se concentra en las áreas de Ciencias Exactas y Naturales, seguidas por las Humanidades, pero las tres son áreas donde está el menor número de estudiantes. El 40% de los perfiles PROMEP de la BUAP se concentra en la facultad de Físico-Matemáticas, que tiene 729 estudiantes de licenciatura, sobre un total de 40 mil.

Sin embargo, los profesores más destacados se diferencian de sus demás colegas en un aspecto importante: el salario. Un profesor titular C recibe 18 mil pesos al mes en salario, al cual puede agregar 15 mil pesos por ESDEPED (nivel IX) más 10 mil pesos por SNI (nivel II) y el bono PROMEP (solamente una vez, al ser admitido) de 40 mil pesos para mejorar sus condiciones de trabajo. Puede postularse también como líder de proyectos de CONACYT y PIFI. Su ingreso mensual lo podemos calcular en más de 40 mil pesos.

En el otro extremo, podemos encontrar a un profesor de Asignatura de 6 horas por semana, quien recibe 1,500 pesos al mes (según el tabulador universitario, la hora clase paga 62 pesos netos), con nulas posibilidades de acceder a beneficios adicionales.

Sin embargo, esta diferenciación no parece guardar ninguna relación con el desempeño docente. Como vimos, la calificación general que asignan los estudiantes es similar para los profesores Titulares y los de Asignatura. En cuanto al ISP, el profesor más destacado obtiene una calificación de 3.71 frente a 3.45 para los profesores de Asignatura de 6 horas/semana, pero esto se debe sobre todo al tamaño del grupo. Aún así, la ganancia en el ISP es de 7.5%, frente a un incremento salarial de 2,800%. Así, al interior de la planta académica se ha producido una enorme divergencia en cuanto a salarios y prestigios, sin que el estudiante logre observar importantes diferencias en el desempeño de los distintos profesores.

Lo que distingue entonces a los destacados de los profesores hora clase es su desempeño en otros aspectos: suelen enseñar a grupos más pequeños, de pre-

ferencia en el posgrado, se dedican a la investigación, la tutoría o la gestión. Aprovechan además la “circularidad” de los distintos programas de distinción y estímulos, donde la admisión a un programa genera puntos para otros. Podemos entonces concluir que las distintas políticas no estimulan a la docencia. Cuando más, han puesto la participación en la docencia como requisito de ingreso, pero no evalúan o remunera el desempeño.

Limitaciones

En este estudio hemos podido controlar por factores como el área del conocimiento y el tamaño del grupo. Según la literatura sobre evaluación docente por parte de estudiantes, existen otros factores posibles que pueden influir en la opinión del estudiante, pero que escapan de nuestro análisis por la inexistencia de datos. Uno de ellos es el género. Según algunos autores, los profesores hombres suelen obtener una calificación más alta que las mujeres (Basow, 1995). Si eso es así, podría explicar en parte por qué los perfiles PROMEP y los altos niveles de ESDEPED resultan ligeramente mejor evaluados que los demás. En el caso de la BUAP, el 56% de los perfiles PROMEP y el 62% de los becados por ESDEPED son hombres.

Un segundo factor se refiere a la exigencia del curso y si el profesor es considerado atractivo (Felton *et al.*, 2004). La BUAP no incluye estos factores en el PIEVA. Pero, de ser cierto, podría contribuir a explicar la evaluación positiva de los profesores de Asignatura, que generalmente son más jóvenes. En cambio, los altos niveles de ESDEPED, los perfiles PROMEP y los miembros del SNI tienen una antigüedad promedio de 20 años en la BUAP.

De cualquier modo, estas ausencias en el análisis no invalidan nuestro hallazgo central, en el sentido que los profesores de más altos niveles no obtienen una calificación significativamente mejor que los profesores de Asignatura.

Conclusión

Contrario a lo que se esperaría a partir de lo postulado por las políticas, el hecho de ser profesor de tiempo completo, con perfil PROMEP, con titularidad, miembro del SNI, y un alto nivel en el ESDEPED no se traduce invariablemente en una mejor calificación de docencia, según la percepción de los estudiantes. Los incrementos en las calificaciones son mínimos y estadísticamente poco significativos. Estos

datos coinciden con lo encontrado por Magaña *et al.* (2007) para la Universidad de Colima.⁷ En efecto, la calificación general de los profesores por Asignatura es ligeramente mayor que la de los Medios Tiempos o los Asociados de Tiempo Completo, y semejante a los Titulares.

Nuestros datos indican también que factores como el perfil PROMEP, la membresía del SNI, un nivel alto en el ESDEPED, y una mayor categoría laboral son efectivamente aspectos altamente interdependientes. Tener éxito en uno de estos aspectos aumenta la probabilidad de ascender en los demás, lo cual, a su vez, aumenta la probabilidad de seguir ascendiendo en el primero. Así, en conjunto, los programas para la mejora del desempeño académico demuestran un claro “efecto Mateo”. Sin embargo, el éxito en estos programas no se expresa en mayores calificaciones generales por parte del estudiante. Lo que destaca, al respecto, es que las diferencias entre profesores, expresados en el ESDEPED, se deben fundamentalmente a los otros factores, como la investigación, la tutoría, la gestión, o el grado. No hay diferencias por desempeño docente. Así, aún para programas orientados expresamente a la mejora de la docencia, los factores centrales de distinción siguen siendo otros.

En la suma de los factores de comportamiento, los titulares con perfil PROMEP salen ligeramente mejor que los demás. Las diferencias se explican, no obstante, cuando incluimos el factor del tamaño del grupo. Existe una correlación casi perfecta entre el tamaño del grupo y la calificación que recibe el profesor: entre más grande el grupo, menor la calificación. Eso puede explicar los distintos factores de comportamiento: es prácticamente imposible realizar las tareas descritas como deseables con un grupo de más de treinta (factor ampliamente reconocido en la educación básica), salvo la asistencia y la puntualidad, o la entrega puntual del programa del curso.

Nuestros resultados al respecto coinciden con varios estudios en otros países. A partir de una amplia revisión de la literatura sobre evaluación de estudiantes, Cashin (1988, 1995) señala que docentes con grupos grandes tienen una desventaja. Además, cursos más avanzados tienden a ser mejor evaluados. Factores que influyen son la comunicación y la motivación del estudiante. En cambio, la productividad en la investigación o la categoría del profesor tienen poco impacto. Factores claves son el entusiasmo del profesor, la organización del curso y la claridad en la exposición.

7. Este estudio solamente compara a los profesores de Tiempo Completo, diferenciado por grados. No encuentra diferencias entre profesores con y sin posgrado en cuanto a docencia (medida por la evaluación de estudiantes), pero si en producción (medida por ESDEPED).

A partir de la observación de que el tamaño del grupo es un factor de importancia, es menester señalar que entre mejor la calificación del profesor, menor el tamaño del grupo o el número de grupos. Así, los titulares con perfil PROMEP salen ligeramente mejor evaluados que aquellos con menores atributos, porque enseñan a grupos más pequeños en niveles más avanzados. El hecho de que los académicos más calificados imparten clases en los últimos semestres o en el posgrado es, académicamente hablando, perfectamente lógico: en estas fases de la formación se requiere de profesores más especializados, con más experiencia. La misma lógica se observa en otros países (Boyer, 1990; Altbach, 1996). Del mismo modo, es natural que la mayor parte de perfiles se concentre en las Ciencias Exactas y las Humanidades, y que tenga poca presencia en las carreras profesionales.

Si bien el comportamiento de los académicos parece lógico, cabe preguntarse qué significa eso para las políticas. Al final de cuentas, los programas federales como el ESDEPED, el PIFI y el PROMEP buscaron, explícitamente, mejorar ante todo la docencia en la licenciatura, a diferencia de un programa como el SNI, que buscó arraigar a investigadores destacados. Según nuestros datos, estas políticas, aunque proclamaron fines distintos, no parecen haber mejorado la docencia en la licenciatura. Varios factores pueden contribuir a explicar esta falta de éxito:

1. Aunque el PROMEP proclamó mejorar la docencia en general, introdujo el Perfil PROMEP “deseable”, con características muy particulares: Profesor de Tiempo Completo, con doctorado, que realiza varias tareas, como la investigación, organizado en Cuerpos Académicos consolidados, con redes internacionales. Este tipo de profesor, sin embargo, se halla más fácilmente en áreas limitadas de la universidad: en las Ciencias Exactas y Naturales o las Humanidades, y en el posgrado. Así, el impacto de las políticas se concentró en algunas áreas de conocimiento, y está prácticamente ausente en las demás.
2. La definición del Perfil deseable se combinó con otras políticas ya en marcha (ESDEPED, PIFI, SNI) para reforzarse mutuamente. Como resultado tangible, ello llevó a que se colocara una suma importante de dinero para un grupo pequeño de profesores, en la forma de salarios y estímulos, mientras que el 70% de los profesores quedaron excluidos de las políticas. Si consideramos que este 70% de profesores atiende más del 90% de las materias de licenciatura, resulta lógico que el impacto de la política sea reducido.
3. El hecho de que la mayor parte de perfiles se concentra en contadas áreas suena lógico a la luz de los criterios del PROMEP acerca de programas teóricos y profesionalizantes. En el primer caso, más del 50% de la planta

tendría que tener perfil; en el segundo bastaría con el 10%. En teoría, esto parece sensato, ya que los primeros se dedican a la investigación, los segundos a una formación práctica. Sin embargo, se producen dos tipos de distorsiones: la primera es que los perfiles PROMEP (y estimulados en ESDEPED) se concentran en áreas de pocos estudiantes y cursos, mientras las carreras más pobladas, que concentran a más del 80% de la matrícula, carecen de perfiles. Así, la mayoría de estudiantes cursará su carrera sin haber tenido contacto con un perfil PROMEP. La segunda es que se produce una enorme distorsión al interior de la planta académica, donde unos pocos profesores son altamente remunerados, mientras que la mayoría sobrevive con ingresos muy bajos. La diferencia no es solamente pecuniaria: si un grupo tiene el perfil deseable, ¿qué perfil tienen los demás?

4. A pesar de las declaraciones de intenciones, nunca se estableció un proceso de evaluación de la docencia o de la enseñanza (y del aprendizaje). En consecuencia, los programas que buscan mejorar la docencia terminaron por estimular otras actividades.
5. Como resultado de lo anterior, parte de la universidad empezó a operar como *research university*, el perfil institucional deseable para las políticas públicas hace décadas (Acosta, 2006). Esto es: una matrícula reducida, grupos pequeños, profesores altamente calificados que realizan investigación. Sin embargo, la inmensa mayoría de los estudiantes sigue en carreras profesionalizantes, atendidas por profesores sin perfil, en muchos casos de tiempo parcial. Un programa para mejorar la docencia tendría que partir de este hecho, pero en la práctica eso no sucede.

En conclusión, después de décadas de políticas que buscaron mejorar la docencia universitaria, no encontramos diferencias importantes entre profesores de Asignatura y profesores Titulares, en la opinión de estudiantes. Las pequeñas diferencias entre distintos tipos de profesores se deben a otros factores, como el tamaño del grupo o el área de conocimiento. Aunque las políticas no impactaron en la docencia, sí modificaron la distribución de prestigios e ingresos, concentrándose en contadas áreas. Lo anterior lleva a la pregunta: ¿es posible planear las plantas académicas a través de programas federales de estímulos e indicadores? ¿No sería esa una tarea que tendría que realizar cada escuela y facultad, a la luz de las necesidades de sus programas? A final de cuentas, es ahí donde se toman decisiones sobre factores que comprobaron ser cruciales, como el tamaño del grupo.

Lista de referencias

- Acosta, A. (2006, julio-septiembre). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, xxxv (139).
- Acosta, A. (2004). El soborno de los incentivos. En Ordorika, I. (Coord.), *La Academia en Jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Porrúa/CRIM-UNAM.
- Aguilar, G. (2006). Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos!. *Revista de la Educación Superior*, xxxv (140).
- Altbach, Ph. G. (Ed.). (1996). *The international academic profession: portraits of fourteen countries*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 656-665.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professorate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2006). *Anuario Estadístico 2006*. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (1993). *Anuario 1993*. Puebla: Autor.
- Cashin, W. E. (1988). Student Ratings of Teaching. A Summary of Research. IDEA paper, 20. Consultado el 25 de enero 2008 en: <http://www.idea.ksu.edu/resources/index.html>.
- Cashin, W. E. (1988). Student Ratings of Teaching. The Research Revisited. IDEA paper, 32. Consultado el 25 de enero 2008 en: <http://www.idea.ksu.edu/resources/index.html>.
- Comas, O. J. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. México: ANUIES.
- De Vries, W. (2007). Mandarinas en salmuera. *Revista de Educación Superior*, xxxvi (142), México, ANUIES.
- De Vries, W. & Álvarez, G. (1998). El PROMEP, ¿ posible, razonable y deseable?. *Sociológica*, 10, México: uam-Azcapotzalco.
- De Vries, W. & Álvarez, G. (2005, abril-junio). “Acerca de políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana”, *Revista de la Educación Superior*, xxxiv (134), México: ANUIES.
- Díaz Barriga, A. (2005). Los programas de estímulos del desempeño académico. En Díaz Barriga, A. & Mendoza J. (Coord.), *Educación superior y Pro-*

- grama Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión. México: ANUIES.
- Felton, J., Mitchell, J. & Stinson, M. (2004). Web based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness and sexiness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 91-108.
- Garciadiego, J. (1996). *Rudos contra científicos, La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gil, M. (1996). The Mexican academic profession. En Altbach, P. (Ed.), *The international academic profession: portraits of fourteen countries*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, xxx (113).
- Gil, M. (2006a). Out entre primera y segunda. *Revista de la Educación Superior*, 139.
- Gil, M. (2006b). Réplica a: Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos!. *Revista de la Educación Superior*, xxxv (140).
- Gil, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Grediaga, R., Rodríguez, J. R. & Padilla, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ibarra, E. (1999). *Universidad y modernización: formas de gobierno, relaciones de poder y subjetividad*. México: Área de Estudios Organizacionales, UAM-Iztapalapa.
- Magaña, M. A., Montesinos, O. A., Hernández, C. M. (2007). Comparación del nivel de escolaridad para el desempeño docente y académico. Del profesorado de tiempo completo de la Universidad de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 615-634.
- Martínez, F. (2000). Consideraciones sobre la evaluación del personal académico por parte de los alumnos. En *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*, 129-137. México: ANUIES.
- Padilla, L. E. (2007). La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de Educación Superior*, xxxvi (142).
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. Colección Educación Superior, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

- Programa de Mejoramiento del Profesorado. (1996). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: SEP, ANUIES, CONACYT.
- Rubio, J. et al. (2004). El PROMEP: un medio eficaz en la mejora de la calidad de las universidades públicas. México: SESIC. Consultado en diciembre de 2004 en: <http://SESIC.SEP.gob.mx/news/news26ago2004.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 21 de febrero de 2008 en: <http://ses4.SEP.gob.mx/pe/PROMEP/PROMEPAnalisis1.pdf>.
- Wachtel, H. K. (1998): Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A Brief Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 191-211.
- Wilson, R. (1998, enero 16). New Research casts doubt on value of student evaluation of professors. *The Chronicle of Higher Education*, A 12.