



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración**

# **T e s i s**

**La evaluación del desempeño docente en las licenciaturas  
en Contaduría y en Administración**

**Análisis y propuestas para su orientación formativa**

**Que para obtener el grado de:**

**Maestro en Administración (Organizaciones)**

**Presenta: Rosa Martha Barona Peña**

**Tutor: Doctor Ricardo Alfredo Varela Juárez**

**México, D.F., agosto, 2007**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración**

**Facultad de Contaduría y Administración**

# **T e s i s**

**La evaluación del desempeño docente en las licenciaturas**

**en Contaduría y en Administración**

**Análisis y propuestas para su orientación formativa**

**Que para obtener el grado de:**

**Maestro en Administración (Organizaciones)**

**Presenta: Rosa Martha Barona Peña**

**Tutor: Doctor Ricardo Alfredo Varela Juárez**

**México, D.F., agosto, 2007.**

A mis dos grandes amores, Jorge y Román,  
por estimular y llenar mi vida.

A la memoria de mis padres.

# ÍNDICE

PRÓLOGO .....	ix
---------------	----

## **Capítulo I** **INTRODUCCIÓN**

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
2. HIPÓTESIS.....	5
2.1. Bases y tipo de las hipótesis empleadas.....	5
2.2. Hipótesis.....	6
3. OBJETIVOS.....	6
4. MÉTODO EMPLEADO.....	7

## **Capítulo II** **MARCO TEÓRICO**

### **PRIMERA PARTE: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS**

1. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN.....	10
2. FACTORES A CONSIDERAR AL DESARROLLAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO.....	11
2.1. Los evaluados.....	11
2.2. Los evaluadores.....	11
2.3. Criterios de evaluación.....	13

2.4. Métodos de evaluación.....	15
<b>3. OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO.....</b>	<b>17</b>
3.1. Problemas en la organización.....	18
3.2. Problemas de carácter técnico en el diseño y aplicación de los Instrumentos.....	18
3.3. Errores de apreciación subjetiva por los evaluadores.....	19
3. 4.Conflicto de percepciones .....	20
<b>4. LAS TEORIAS MOTIVACIONALES Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO.....</b>	<b>22</b>
4.1. Teoría de las expectativas de Vroom.....	23
4.2. Modelo de Porter y Lawler III.....	26
4.3. Teoría de la equidad de J. Stacy Adams.....	27
 <b>SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS DISCIPLINAS EDUCATIVAS</b>	
<b>1. LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE .....</b>	<b>29</b>
1.1. Enfoque centrado en la materia.....	29
1.2. Enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes.....	30
1.3. Enfoque centrado en lo social.....	31

2. LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.....	32
2.1. Objetivos sumativos.....	33
2.2. Objetivos formativos.....	33
2.3. Objetivos de diagnóstico.....	34
2.4. Objetivos de transferencia.....	34
3. FACTORES O CRITERIOS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE .....	34
4. MÉTODOS DE EVALUACIÓN.....	37
4.1. Encuesta de opinión de los alumnos.....	37
4.2. Observación de clase .....	38
4.3. Autoevaluación.....	39
4.4. Entrevista.....	40
5. LOS EVALUADORES.....	41
5.1. Los alumnos.....	42
5.2. Las autoridades de la institución.....	42
5.3. Los compañeros o pares.....	42
5.4. El propio profesor.....	42
6. OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INTEGRACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE.....	43
6.1. Características de los cursos.....	43
6.2. Naturaleza de las disciplinas.....	44

6.3. Condiciones de seguridad.....	44
------------------------------------	----

6.4. Retroalimentación y apoyo al profesorado.....	44
----------------------------------------------------	----

### **Capítulo III**

## **MODELO TEÓRICO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE PROFESORES DE LICENCIATURAS EN CONTADURÍA Y EN ADMINISTRACIÓN**

1. DEFINICIÓN DE LA ORIENTACIÓN GENERAL DEL SISTEMA.....	45
----------------------------------------------------------	----

2. INTEGRACIÓN DE LOS INTERESES DE LOS PROFESORES CON LOS OBJETIVOS DE LA INSTITUCIÓN.....	46
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

3. DIVERSIFICACIÓN DE EVALUADORES Y PERSPECTIVAS.....	47
-------------------------------------------------------	----

4. FACTORES O CRITERIOS A EVALUAR .....	49
-----------------------------------------	----

5. MÉTODOS DE EVALUACIÓN.....	50
-------------------------------	----

5.1. Métodos a emplear en la evaluación por las autoridades.....	51
------------------------------------------------------------------	----

5.2. Métodos a emplear en la evaluación por alumnos.....	51
----------------------------------------------------------	----

5.3. Métodos a emplear en la autoevaluación.....	52
--------------------------------------------------	----

6. OTROS ELEMENTOS O CONDICIONES.....	52
---------------------------------------	----



7. EJEMPLO DE PERFIL DOCENTE.....	53
7.1. Dominio del área de conocimiento.....	53
7.2. Vocación docente.....	53
7.3. Concepción pedagógica adecuada.....	54
7.4. Habilidad de comunicación .....	54
7.5. Habilidad para motivar .....	54
 <b>Capítulo IV</b>	
<b>LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LAS LICENCIATURAS EN CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE LA ANFECA: SITUACIÓN GENERAL.....</b>	<b>54</b>
 <b>Capítulo V</b>	
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>77</b>
 <b>Bibliografía.....</b>	
81	
 <b>Anexo A</b>	
<b>CUESTIONARIO EMPLEADO PARA LA ENCUESTA APLICADA A INSTITUCIONES AFILIADAS A LA ANFECA.....</b>	<b>88</b>
 <b>Anexo B</b>	
<b>RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....</b>	<b>94</b>

## PRÓLOGO

Los profesores de toda institución educativa son indudablemente el factor que más influye en la calidad de la enseñanza ahí impartida. Elementos tales como los planes y programas de estudio, las instalaciones y los equipos son también determinantes en la ecuación de la educación; sin embargo, si todos ellos fueran deficientes pero el profesorado fuera de alto nivel podría lograrse un mucho mejor nivel educativo que si se diera el caso contrario. La evaluación del desempeño docente, junto con una adecuada selección de profesores, podría contribuir de manera significativa a contar con una planta académica de excelencia, siempre y cuando dejara de utilizarse como un instrumento meramente de fiscalización administrativa, como desafortunadamente sucede todavía en múltiples instituciones de educación superior, incluyendo facultades y escuelas de contaduría y administración. Se requeriría en cambio que dicha evaluación tuviera lo que los estudiosos de las disciplinas educativas llaman orientación formativa, la cual consiste en dirigirla a la búsqueda de información que sirva para promover la reflexión de los docentes sobre su propio ejercicio y para capacitarlos y asesorarlos en aquellos aspectos que más requieran para su superación. Pero, ¿se dan realmente en la práctica estos dos enfoques en las licenciaturas en contaduría y en administración? Si es así, ¿hasta qué punto y con que características particulares?, ¿qué podría hacerse para mejorar los sistemas de evaluación docente en la impartición nuestras profesiones? Estas y otras interrogantes nos han motivado a llevar a cabo la presente investigación exploratoria para contribuir a contestarlas, recurriendo para ello al conocimiento generado tanto en la administración de recursos humanos como en las disciplinas educativas. Para tal fin, hemos dividido el trabajo de la siguiente manera.

En el capítulo primero, introductorio, planteamos el problema que estudiamos, las hipótesis que guían el trabajo, los objetivos que perseguimos y el método que hemos seguido para el efecto. En el segundo capítulo, exponemos el marco teórico que formulamos basándonos en una amplia revisión de la literatura pertinente. El tercero, lo dedicamos a presentar un modelo teórico que elaboramos para la evaluación del desempeño de profesores de licenciaturas en contaduría y en administración, cuyos fines específicos son: 1) ser el ideal contra el cual comparar la situación general de los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas citadas, presentada en el siguiente capítulo, para determinar sus deficiencias, limitaciones y aciertos generales; 2) servir como base general de comparación para aquellas instituciones que impartan dichas licenciaturas y que deseen analizar críticamente y rediseñar sus sistemas de evaluación docente o diseñarlos por vez primera. El capítulo IV analiza los resultados de una encuesta que aplicamos a una muestra de instituciones afiliadas a la Asociación General de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) con el propósito de determinar cuáles son las tendencias generales en cuanto a las principales deficiencias, limitaciones y aciertos que presentan los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y administración en estas instituciones. Finalmente, el quinto y último capítulo da cuenta de las conclusiones generales a que hemos arribado, así como de las recomendaciones más importantes que nos permitimos hacer.

Agradezco al Dr. Ricardo Alfredo Varela Juárez, director de esta tesis, sus valiosas orientaciones y recomendaciones, así como el interés mostrado hacia mi trabajo y el aliento que me brindó. De la misma manera, expreso mi reconocimiento a las autoridades de las instituciones afiliadas a la ANFECA que amable y diligentemente dieron contestación a la encuesta aplicada.

*Rosa Martha Barona Peña*

# Capítulo I

## INTRODUCCIÓN

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación del desempeño de los docentes como instrumento de control en instituciones de educación superior se ha venido empleando desde la década de los sesenta del siglo pasado. Sin embargo, durante sus primeros años de vida su utilidad era muy limitada ya que generalmente se reducía a la expresión de la opinión de los alumnos respecto al desempeño del profesor a través de la contestación de cuestionarios, y la información que de ellos se desprendía sólo se empleaba para la toma de decisiones administrativas relativas a la permanencia de los profesores. No es sino hasta el inicio de la década de 1990 cuando se comienza realmente a trabajar, sobre todo teóricamente en el campo de la investigación educativa, sobre el desarrollo y adecuado empleo de la evaluación docente como un instrumento retroalimentador para la formación del profesorado. El antecedente propulsor de ello fue el surgimiento del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal (PME), en el cual se establecía la evaluación *de las instituciones educativas* como la estrategia principal para su mejoramiento:

[...] el Programa proponía impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema con carácter diagnóstico y constituir un organismo para conducirlo, que sería la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) [...] la integración del sistema nacional de evaluación sería mediante las siguientes líneas: el desempeño escolar, el proceso educativo, la administración, la política educativa y el impacto de los egresados. **No se incluyó la autoevaluación institucional, la evaluación interinstitucional o el desempeño académico individual; modalidades que se convertirían en asuntos determinantes al poco tiempo.**

[...] En cuanto a la evaluación individual, en especial la del personal académico, quedó a cargo de las propias instituciones (Arbesú *et al.*, 2004: 217-218. El subrayado es nuestro).

Otro de los programas del Gobierno Federal que ha contribuido a impulsar la evaluación docente es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual ha sido un factor determinante en la creación de sistemas de evaluación del profesorado específicos en las instituciones de educación superior, debido a que el hecho de poseerlos y aplicarlos facilita la obtención de importantes recursos extraordinarios para el fortalecimiento de los cuerpos académicos, conforme a un plan de desarrollo, revisado y dictaminado, que debe incluir los proyectos de superación de sus docentes. Desde su puesta en marcha, en otoño de 1996, el programa tiene como eje central mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos como un medio para elevar la calidad de la educación superior. Un adecuado sistema de evaluación docente puede contribuir de manera importante, como veremos más adelante, al mejoramiento de la capacitación y el desempeño de los profesores, en cuyo caso tendrá lo que se conoce en las disciplinas educativas como una “orientación formativa”.

Otro factor determinante en la reorientación de la evaluación docente para dejar de ser una mera herramienta fiscalizadora para decidir sobre la permanencia de los maestros y

convertirse en un auxiliar valioso, formador, en el mejoramiento de su actuación, ha sido el limitado presupuesto de las instituciones públicas de educación superior, que las ha llevado a buscar mecanismos de redistribución de recursos económicos a través del otorgamiento de estímulos y becas a profesores con base en méritos y rendimiento individual. Ello ha requerido el establecimiento de criterios de evaluación académica, mismos que, aunque tienen como finalidad determinar qué incentivo económico corresponde pagar a cada profesor de conformidad a su desempeño, han promovido su discusión y análisis teóricos. Uno de los resultados importantes de esta discusión es el establecimiento de dos aspectos de la conducta del maestro a estudiar: el relativo a la investigación, las tutorías y las diversas acciones de servicio en que participa y el centrado en la forma de interacción entre el docente y los alumnos.

Así, impulsados tanto por necesidades prácticas como por los desarrollos teóricos en el campo educativo, gradualmente algunas instituciones de enseñanza superior empezaron a interesarse en la evaluación educativa, incluyendo la evaluación del trabajo docente. De esta manera, como resultado de los programas gubernamentales de desarrollo de las instituciones educativas en los que se identifica la evaluación educativa como pieza clave para su mejoramiento, en México se han dando pasos claros hacia una cultura de la evaluación. Ahora nos vamos acostumbrando a que en las instituciones de educación se evalúen los programas, su administración, los sistemas y hasta la actuación de las personas, pero, en términos generales las instituciones no han podido identificar cómo esto sirve para determinar e instrumentar medidas que se traduzcan en desarrollo académico de sus profesores (Arbesú *et al.*, 2004), motivo por el cual todavía se ve a la evaluación como un instrumento de control; de aquí que los grandes debates sobre este tema giren alrededor de su intencionalidad.

En los programas de evaluación de las instituciones se suele atribuir especial importancia a la parte correspondiente a los docentes, pues se piensa que el éxito o fracaso de todo sistema educativo depende esencialmente de la calidad del desempeño de ellos, aduciendo que podrán mejorarse los planes y programas de estudio, edificarse espléndidas instalaciones y adquirirse excelentes equipos para la enseñanza, pero sin el mejoramiento docente no podrá aspirarse a un perfeccionamiento de la educación. Coincidimos plenamente con esta postura: estamos convencidos de que la calidad educativa depende mucho más de la calidad del profesorado que de cualquier otro factor. Cuando hemos discutido este punto con otros académicos universitarios, incluyendo los que ocupan cargos directivos en sus respectivas instituciones, hemos encontrado fácilmente coincidencias; sin embargo, en instituciones que imparten carreras de contaduría y administración, nos ha sido difícil encontrar procesos de evaluación docente que se preocupen por detectar el cómo mejorar la calidad del trabajo de quien se evalúa. Abundan los sistemas evaluativos con meros fines de control administrativo, tales como decidir la reducción o aumento de la asignación de horas de clase o determinar la asignación de los horarios menos o más deseados a los profesores en función de los resultados que obtuvieron al ser evaluados.

Esto, que hemos podido observar empíricamente en instituciones en las que se imparten las licenciaturas en contaduría y administración, ha sido también señalado por varios investigadores de las ciencias educativas respecto a instituciones de educación superior en general (Rueda, 1994; Díaz Barriga, 2004; Arbesú, 2000).

La utilización de la evaluación docente como mero instrumento de fiscalización o control para sustentar decisiones administrativas relativas a los profesores ha generado que muchos maestros y sus representantes sindicales descalifiquen los procesos de evaluación, como lo afirma Loredo:

Debido a la función que ha venido cumpliendo la evaluación docente en las instituciones de educación superior, con una connotación de administración y control, es considerada por los propios maestros como ineficaz y poco satisfactoria. Se ponen en tela de juicio muchos aspectos que van desde el diseño del instrumento y, en particular, la validez y confiabilidad de los reactivos utilizados y la representatividad de lo que se quiere evaluar, hasta el uso que se hace de los resultados, pasando por la forma en que se aplica, e incluso, dudando de quien lo aplica (2000: 234).

Diversos autores confirman una situación que hemos observado en diversas instituciones en las que se imparten las carreras de contaduría y administración a lo largo de nuestra experiencia académica y directiva en la FCA, UNAM: preocupadas por el cumplimiento de lineamientos de certificación y supervisión, en diversas instituciones se han creado programas de evaluación de los docentes pero sin un soporte científico y técnico serio, por lo que, además de limitar la evaluación al empleo de sólo cuestionarios de opinión por parte de los alumnos acerca de sus profesores, atribuyen a este mecanismo mayores cualidades de las que realmente tiene, pues ni consideran las limitaciones que tiene la información que proporcionan, ni la complementan diversificando las fuentes de información. Más adelante, sobre todo en el capítulo II (Marco teórico), veremos cómo la existencia de estas limitaciones de las encuestas de opinión entre alumnos acerca de sus profesores están claramente sustentadas tanto en las ciencias educativas como en la administración de recursos humanos.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a considerar que la evaluación del desempeño docente juega un papel determinante en la elevación de la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior y que por consiguiente es de la mayor importancia que éstas cuenten con sistemas de evaluación docente cuyo fin primordial sea el mejoramiento de la formación y actuación del profesorado, antes que su mera fiscalización. Dichos sistemas deberán ser justos, racionales y apropiados a las características de las disciplinas que se enseñen, así como de las instituciones en que se apliquen, todo ello con el fin último de lograr evaluar el desempeño de los maestros con la mayor objetividad, profundidad e imparcialidad posibles y de convertir estos sistemas en orientadores e incluso motivadores del buen desempeño docente.

Por otra parte, podemos percatarnos también de que las ciencias educativas tienen mucho conocimiento que ofrecemos para la búsqueda del mejoramiento de los sistemas de evaluación docente. De la misma manera, gracias a nuestra formación en administración y a la revisión que hemos hecho de la literatura pertinente, podemos advertir que el campo teórico de la administración de recursos humanos, principalmente en las áreas de evaluación del desempeño y motivación, tiene igualmente conocimientos tanto teóricos como técnicos pertinentes para apoyar los esfuerzos que se deseen realizar tendientes al mejoramiento de los sistemas de evaluación de los profesores. Sin embargo, en la revisión de la literatura que realizamos en ambos campos de estudio (administración de recursos humanos y disciplinas educativas) hemos encontrado que no existen investigaciones que

estudien las características y condiciones de los sistemas de evaluación específicamente del profesorado de las licenciaturas en contaduría y en administración<sup>1</sup>.

Lo anterior nos ha motivado a realizar una investigación de carácter exploratorio que nos permita, con base en los conocimientos teóricos y técnicos pertinentes tanto de la administración de recursos humanos como de las disciplinas educativas y apoyados en una investigación de campo, contribuir al conocimiento y solución de la problemática expuesta, particularmente en el ámbito de la enseñanza universitaria de las carreras de contaduría y administración.

Así, inicialmente nos motivaron tres preguntas: 1) ¿cómo podrían mejorarse los sistemas de evaluación docente predominantes en las instituciones de educación superior en las que se imparten las carreras de contaduría y administración?, para cuya contestación era necesario responder previamente a otras dos interrogantes: 2) ¿cuáles son las deficiencias más importantes que suelen presentar dichos sistemas?, y 3) ¿la evaluación docente en las instituciones mencionadas es utilizada preponderantemente como instrumento de control para decidir sobre la remuneración, movilidad y permanencia de los profesores? Claro que las interrogantes 2 y 3 implicaban el que indagáramos primero hasta que grado eran verdaderas nuestras creencias en el sentido de que los citados sistemas suelen presentar una serie de deficiencias.

Por tratarse de un espacio mensurable, consideramos conveniente reducir el ámbito de nuestra investigación a las instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), organismo que reúne en su seno a las instituciones públicas y privadas más importantes del país.

Así, finalmente las interrogantes que han guiado nuestra investigación y que expresan en forma sintética nuestro problema son las siguientes:

- a) ¿Qué orientación (fiscalizadora-administrativa o formativa) predomina en los sistemas de evaluación del desempeño docente de las licenciaturas en contaduría y administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA?
- b) ¿Qué modificaciones convendría hacer a los sistemas de evaluación del desempeño docente predominantes en las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA para que contribuyan mejor a lograr una educación de calidad?

---

<sup>1</sup> Por supuesto que, en lo que concierne a la administración de recursos humanos, esta carencia es muy comprensible, ya que es lógico que en este campo se creen técnicas de las más diversas funciones (selección, capacitación, evaluación del desempeño, etc.) referidas a puestos en general, o a lo más referidas en lo general a puestos operativos, de mandos medios y directivos, pero nunca especiales para determinados puestos y menos aún para el puesto de profesor.

- c) ¿Cuáles son los principales aciertos que predominan en los sistemas de evaluación del desempeño docente de las licenciaturas en contaduría y administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA?

## 2. HIPÓTESIS

### 2.1. Bases y tipo de las hipótesis empleadas

Como contestación tentativa a las interrogantes que acabamos de plantear, hemos formulado tres hipótesis de trabajo que han guiado nuestra investigación. Pero antes de exponerlas, destacaremos dos aspectos fundamentales de las mismas: las bases que nos han permitido plantearlas y su carácter o tipo.

La formulación de nuestras hipótesis de trabajo se basa, por un lado, en el conocimiento que hemos podido adquirir sobre los sistemas de evaluación docente de diversidad de instituciones, principalmente de las pertenecientes a la ANFECA, el cual ha sido posible gracias a nuestros quince años de experiencia como profesora de tiempo completo de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), incluyendo ocho años como Secretaria de Personal Docente. En el caso del sistema de la FCA de la UNAM dicho conocimiento ha sido a fondo, principalmente porque ocupando el cargo de funcionaria mencionado estuve directamente involucrada en todos los mecanismos formales e informales de evaluación del desempeño de los profesores. Ello incluyó la supervisión y sucesivas mejoras de la encuesta de opinión sobre los profesores aplicada a sus alumnos y el diálogo permanente con los jefes de carrera y coordinadores académicos de área respecto a la evaluación general de los profesores a su cargo. Por lo que concierne a los sistemas de evaluación docente aplicados en otras instituciones miembros de la ANFECA, nuestro conocimiento fue superficial, a través del diálogo al respecto (algunas veces con apoyo documental) que sosteníamos con funcionarios de esas instituciones que se acercaba a solicitarnos consejo y a intercambiar experiencias al respecto. No obstante, nos permitió identificar la aparente existencia de ciertas tendencias.

Por otra parte, la formulación de nuestras hipótesis esta basada también en el conocimiento previo existente sobre el tema —al cual tuvimos acceso a través de las revisiones que hicimos de la literatura pertinente de las disciplinas educativas y de la administración de recursos humanos para la formulación de nuestro marco teórico—, particularmente en las disciplinas mencionadas primero, en las que se hacen alusiones críticas, basadas en investigaciones, al empleo inadecuado de la evaluación docente en infinidad de instituciones educativas.

Respecto al carácter de nuestras hipótesis, es preciso destacar que éstas son *hipótesis de trabajo cualitativas*. Lo son por varias razones. En primer lugar porque las empleamos como guías de nuestro trabajo de investigación, al encaminarlo hacia la corroboración no definitiva sino gradual de nuestras creencias a un cierto momento, es decir, de nuestras hipótesis. Así, estamos empleando *hipótesis de trabajo* en el mismo sentido en que lo hacen muchos destacados estudiosos del método científico, tales como Eli de Gortari



(1979), M. Bunge (1999), M. Cohen y E. Nagel (1983) y Rojas Soriano (2001), sentido que coincide con el que utilizan, pero bajo otra denominación equivalente, pensadores como I. Copi y C. Cohen, quienes la designan “hipótesis preliminar”. Por ejemplo, estos últimos metodólogos sostienen que “La hipótesis preliminar [...] debe basarse en el conocimiento previo. Para iniciar cualquier investigación seria es tan necesaria la hipótesis preliminar como la existencia del problema” y en seguida destacan que una hipótesis preliminar no necesita ni puede ser una solución completa del problema (1999: 539).

En segunda instancia, nuestras hipótesis son *hipótesis de trabajo cualitativas* porque están expresadas en términos cualitativos sin pretensiones de ser cuantificadas para su medición y porque las evidencias que busquemos y encontremos a su favor o en su contra las expresaremos igualmente en términos cualitativos, aun en aquellos casos en que las apoyemos en datos cuantitativos. Una tercera razón, es que, dado el carácter exploratorio de nuestra investigación, en lugar de aspirar a comprobar o rechazar nuestras hipótesis de manera concluyente o definitiva, sólo perseguimos aportar evidencias a su favor o en su contra, que sirvan para la elaboración de mejores hipótesis. En cualquiera de ambos casos, pretendemos hacer una contribución al conocimiento acerca de la situación general de los sistemas de evaluación de evaluación docente de las carreras de contaduría y administración — identificando sus principales fallas y aciertos—, que nos permita —a nosotros y probablemente a otros académicos— sustentar propuestas encaminadas a su mejoramiento y realizar ulteriores investigaciones basadas en mejores hipótesis.

## **2.2. Hipótesis**

Nuestras hipótesis de trabajo son las siguientes:

- 1) La orientación predominante de los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA es que se utilizan como meros instrumentos de fiscalización para sustentar decisiones administrativas y se basan en un solo evaluador: los alumnos.
- 2) Dado que los sistemas de evaluación del desempeño docente que contribuyen mejor a elevar la calidad de la educación son los de orientación formativa, es necesario reorientar en ese sentido los sistemas empleados para evaluar a los docentes de las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA.
- 3) En los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA predomina el empleo de una diversidad de criterios de desempeño (tales como dominio de la asignatura, claridad expositiva y metodología de enseñanza), mismos que consideran las principales dimensiones de la actuación de los docentes.

## **3. OBJETIVOS**

Con base en lo expuesto hasta ahora, podemos explicitar los objetivos que pretendemos alcanzar con el presente trabajo:

- a) Aportar evidencias a favor de la aceptación o rechazo de las tres hipótesis que acabamos de plantear, con el fin de contribuir al conocimiento de la situación en general o tendencias que guardan los sistemas de evaluación docente de las carreras de contaduría y administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA, incluyendo la identificación de las principales fallas y aciertos de los mismos.
- b) Aportar, a través del logro del objetivo anterior, elementos que permitan la elaboración de mejores hipótesis para orientar ulteriores investigaciones sobre el mismo tema.
- c) Elaborar una propuesta de modelo teórico ideal para la evaluación del desempeño de profesores de las licenciaturas en contaduría y en administración, que, además de servir como base de comparación para el análisis crítico de la situación general de los sistemas de evaluación realizado en el presente trabajo, pueda ser de utilidad para el análisis crítico y rediseño del sistema de evaluación de cada institución que desee llevarlo a cabo, o bien para el diseño inicial del mismo.
- d) Realizar propuestas tendientes al mejoramiento de dichos sistemas en general, basadas en el análisis comparativo entre las tendencias generales de los mismos identificadas y el modelo teórico ideal propuesto.
- e) Plantear algunas nuevas interrogantes que sugieran nuevas investigaciones o líneas de investigación.

#### **4. MÉTODO EMPLEADO**

Dado el limitado conocimiento existente sobre nuestro objeto de estudio, específicamente en cuanto a los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y administración, nuestra investigación es de carácter exploratorio. Para realizarla hemos seguido una metodología predominantemente cualitativa, combinada con algunos elementos de metodología cuantitativa, que describimos a continuación.

Tal como lo expusimos con mayor amplitud en el punto “I. Planteamiento del problema” del capítulo I, una vez que replanteamos las interrogantes que originalmente habían motivado el presente trabajo —convirtiéndolas en nuestras preguntas de investigación—, procedimos a darles contestación tentativa mediante tres hipótesis de trabajo. La formulación de éstas, según detallamos en el apartado correspondiente del mismo capítulo, se basó en el conocimiento que obtuvimos, gracias a nuestro desempeño como Secretaria de Personal Docente de la FCA, UNAM, de los sistemas de evaluación docente de múltiples instituciones afiliadas a la ANFECA, así como merced a una revisión preliminar de la literatura más pertinente de las disciplinas educativas (incluyendo diversas investigaciones) y de la administración de recursos humanos. Guiándonos por estas hipótesis, llevamos a cabo una mucho más amplia y profunda revisión de la literatura pertinente tanto de la investigación educativa como de la administración de recursos humanos, principalmente de las áreas de evaluación del desempeño y motivación, con base en la cual formulamos nuestro marco teórico. La reflexión realizada a lo largo de esta lectura a la luz nuestras interrogantes e hipótesis nos fue permitiendo corroborar y enriquecer éstas en alguna medida, pero creímos

necesario contar con algunas evidencias empíricas cuyo análisis contribuyera también a comprobar, rechazar o modificar nuestras hipótesis a ese momento; consecuentemente, decidimos apoyarnos en trabajo de campo. Para llevarlo a cabo, diseñamos y aplicamos por medio de correo electrónico un cuestionario a una muestra de instituciones miembro de la ANFECA, con el objetivo de indagar las tendencias generales de los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas de contaduría y administración, en cuanto a: cómo están integrados los programas de evaluación docente, qué funciones tienen, qué usos suele darse a la información que generan, los efectos de su empleo, quiénes evalúan y cuáles son los factores que generalmente se califican.

Para probar que el cuestionario fuera entendible, fácil y rápido de responder, y que nos proporcionara la información deseada, se aplicó por correo electrónico a ocho instituciones participantes. Con base en la prueba se diseñó la versión final del cuestionario, la cual constó de 18 preguntas, 15 de ellas cerradas y el resto abiertas, además de interrogantes de identificación del tipo de institución y de su número de alumnos y de profesores. El cuestionario- —incluido en el apéndice “A”— fue enviado a una muestra de cincuenta y dos instituciones, públicas y privadas, de las 274 que integran la ANFECA.

La muestra fue determinada mediante el método no probabilístico denominado “de juicios, sesgado o intencionado”, en el cual el investigador escoge a los sujetos que representan mejor a la población, según su opinión o criterio. Esto fue posible gracias a la familiaridad que tenemos respecto a la población investigada, obtenida gracias a nuestra experiencia y a través de datos publicados en investigaciones. Así, buscamos incluir aquellas instituciones que cumplieran uno de los siguientes requisitos: a) contar con un sistema de evaluación docente, b) ser de tal magnitud (estimada por el número aproximado de profesores o de alumnos) que fuera más probable que poseyeran un sistema de evaluación docente, c) que se hubieran destacado en el desarrollo de este tipo de sistemas. De esta manera, por ejemplo, dentro de nuestra muestra se encuentran algunas instituciones que han sido pioneras en el desarrollo de instrumentos de evaluación docente, como la UNAM, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. De esta manera, se buscó cumplir con el criterio cualitativo de los componentes que este tipo de muestras exige.

Recibimos respuesta de 39 instituciones, de las cuales eliminamos un cuestionario por no estar debidamente contestado, tras repetidos e infructuosos esfuerzos por tratar de que nos fuera completado y enviado oportunamente. Una vez acopiados los 38 cuestionarios debidamente respondidos, procedimos a su cuantificación y análisis a la luz de nuestro marco teórico e hipótesis. El tratamiento estadístico de los datos lo llevamos a cabo mediante el paquete de cómputo electrónico SPSS.

Con base en nuestro marco teórico y experiencia, ganada tanto en el campo de la evaluación docente como en el de la administración de recursos humanos, procedimos a elaborar un modelo teórico ideal para la evaluación del desempeño de profesores de las licenciaturas en contaduría y en administración. Cabe destacar que esta formulación la iniciamos prácticamente desde que contamos con el marco

teórico, de manera que pudimos trabajar con ella paralelamente a la recepción gradual de cuestionarios respondidos.

El modelo teórico ideal formulado —una de las principales aportaciones que hemos pretendido hacer al conocimiento existente sobre los sistemas de evaluación docente— persiguió dos objetivos: servir como base comparativa para analizar críticamente la situación general de los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y administración, y ser útil para el análisis crítico y rediseño del sistema de evaluación del profesorado de las instituciones que lo deseen realizar o para su diseño original. Una vez que contamos con los resultados de la investigación de campo y con el modelo teórico ideal de evaluación docente que elaboramos, procedimos al análisis comparativo de ambos, con el fin de determinar cuáles son las tendencias generales en cuanto a las principales deficiencias, limitaciones y aciertos que presentan, en nuestra opinión, los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y administración de las instituciones objeto de nuestro estudio. En seguida, con base en esta determinación, ideamos una serie de propuestas encaminadas a mejorar dichos sistemas con el fin último de que contribuyan mejor a lograr una educación de calidad.

## **Capítulo II**

### **MARCO TEÓRICO**

Tanto en las llamadas disciplinas o ciencias educativas como en la administración de recursos humanos encontramos elementos teórico-metodológicos que nos permitieran abordar nuestro problema de investigación. Así, tras un amplio análisis de literatura pertinente de ambos campos, formulamos nuestro marco teórico, habiéndolo dividido, para fines expositivos, en dos partes: la fundada en el ámbito de la administración de recursos humanos, específicamente en las áreas de evaluación del desempeño y motivación, y la relativa a las ciencias educativas.

#### **PRIMERA PARTE: LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS**

En la función de recursos humanos —uno de cuyos propósitos fundamentales es el desarrollar y conservar un personal motivado, competente y productivo para beneficio de la organización, de los propios trabajadores y de la sociedad— los programas de evaluación del desempeño representan una pieza de particular importancia, pues a través de ellos se genera información que permite tomar decisiones fundamentadas orientadas al desarrollo de los trabajadores, identificando cuáles son los conocimientos, habilidades y comportamientos del empleado sobre los cuales se requiere trabajar tanto para mejorar su rendimiento futuro, como para estimular su motivación en el puesto. Tal es su importancia, que sería muy difícil encontrar organizaciones de cualquier tamaño y tipo en las cuales los administradores y/o los jefes inmediatos de los empleados no realicen, ya sea de manera informal o formal, alguna forma de evaluación del desempeño de éstos, con la finalidad de mejorar el trabajo al reforzar las conductas positivas y reprimir las negativas. Esto, que hemos podido constatar a lo largo de nuestra experiencia laboral, también ha sido observado por diversos autores (Chiavenato, 2007; Henderson, 1984; Muchinsky, 2002).

Básicamente, la evaluación del desempeño permite analizar lo realizado por el trabajador con el objeto de obtener la información que se requiere para identificar áreas de oportunidad de mejoría de su trabajo. Este proceso de análisis requiere de aplicar una serie de normas y principios que permitan tener la certeza de que la información que se genera reúna los requisitos de calidad y cantidad que fundamenten las decisiones.

#### **1. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN**

Todo programa de evaluación del desempeño debe iniciar definiendo con claridad cuáles serán los objetivos a alcanzar, ya que de ello depende la determinación del

método más apropiado, de los indicadores a emplear y hasta de los evaluadores participantes. Aunque las organizaciones pueden plantearse fines muy particulares, generalmente la evaluación del desempeño puede ser utilizada para: fundamentar el pago por desempeño (ya sea a través de decidir el nivel de salario justo para el empleado cuando los tabuladores de la organización establecen rangos salariales para un mismo puesto, o por medio del otorgamiento de primas o estímulos económicos temporales adicionales al salario), identificar el desempeño deficiente, identificar las necesidades de capacitación de las personas, proporcionar información útil para la planeación de personal y fundamentar las decisiones de movilidad y despido de los trabajadores. Al servir como instrumento para sustentar las decisiones sobre asignación de niveles salariales, otorgamiento de incentivos económicos o acerca de promociones, se espera que la evaluación del desempeño sirva como un medio para elevar la satisfacción del trabajador y su compromiso hacia la organización; sin embargo, Miguel Ángel Sastre y Eva María Aguilar (2003) señalan atinadamente que es fundamental tener presente que los programas de evaluación sólo pueden ayudar a incrementar el compromiso y la satisfacción del empleado cuando se les da un enfoque positivo, es decir, cuando se les emplea como un medio de superación y desarrollo y no como un instrumento meramente fiscalizador de la actuación de cada empleado, con sentido punitivo o al menos como medio para ejercer presión sobre el subordinado para que trabaje más y mejor.

## **2. FACTORES A CONSIDERAR AL DESARROLLAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO**

### **2.1. Los evaluados**

Al crear un programa de evaluación del desempeño suele ignorarse el análisis de la población a evaluar. Con frecuencia, quienes se ocupan del diseño de dichos programas se olvidan de identificar las características de los trabajadores a evaluar, incluyendo las preocupaciones, inquietudes y actitudes de éstos respecto a la evaluación. Esto suele suceder debido a la preocupación de los diseñadores por emplear sólo indicadores directamente relacionados con el desempeño de los puestos, evitando mezclar las características personales de quienes los ocupan en un momento determinado. Esta es una falla que puede acarrear importantes inconvenientes, ya que el éxito de un programa de evaluación de desempeño también depende en buena medida de la aceptación gustosa y colaboradora de los evaluados, quienes deben percatarse de que ésta puede brindarles algunos beneficios personales y de que no solamente representa un instrumento de recompensa o castigo por el desempeño anterior. Una de las debilidades que suele tener en la práctica la evaluación del desempeño es precisamente la percepción de la misma por los trabajadores como un proceso injusto o tendencioso o meramente fiscalizador (Benet *et al.*, 2006; Dolan, 2003; Coens y Jenkins, 2001; Monday y Noe 2005).

Por lo tanto, al planear sistemas de evaluación, es importante identificar y considerar aquellos objetivos de desarrollo que pudieran compartir los individuos y la organización, así como idear mecanismos de información y retroalimentación hacia los evaluados acordes a sus características; sólo así se tendrán posibilidades de involucrar realmente

a los evaluados en el proceso, de manera que crean en él, es decir, que lo consideren justo y cómo un instrumento que puede realmente ayudarlos a mejorar su desempeño y con ello su satisfacción personal tanto emotiva como económicamente. A este respecto, diversas investigaciones señalan que los sistemas de evaluación rinden mejores frutos cuando los evaluados y los evaluadores se involucran seriamente en su proceso y que ello sólo sucede cuando ambos confían en ellos (Benet *et al.*, 2006; Murphy y Cleveland, 1995; Tziner *et al.*, 2001).

## 2.2. Los evaluadores

Los evaluadores son sin duda un elemento crucial de los procesos de evaluación del desempeño. Lo son a tal grado, que incluso Araiza y Morales (2004) afirman que su papel es de mayor trascendencia que el de los métodos empleados.

Las principales fuentes que pueden proporcionar apreciaciones sobre los rendimientos de las personas son los jefes inmediatos, los compañeros de trabajo, los subordinados, la autoevaluación, los clientes y los grupos de trabajo. Cada una de ellas puede ofrecer una diferente perspectiva del trabajo, por lo que debe estudiarse la pertinencia de su participación a la luz de los métodos de evaluación a utilizar.

- a) **Evaluación por el jefe inmediato.** El superior es quien con mayor frecuencia se encarga de evaluar a sus subordinados debido a que es el que mejor conoce el puesto y se encuentra en una posición privilegiada para percatarse de los logros y deficiencias de sus empleados. Sin embargo, además de que representa una única percepción del trabajo desempeñado, no siempre tiene la proximidad física necesaria para valorar ciertos aspectos importantes del mismo, por lo que es conveniente la participación de otros observadores del desempeño que permita obtener una variedad de perspectivas acerca del rendimiento complementarias entre sí. Ello puede contribuir a mejorar los programas y la relación entre superior y subordinado.
- b) **Evaluación por los compañeros de trabajo.** Esta fuente de información es especialmente conveniente cuando los superiores no tienen acceso a algunos aspectos del rendimiento de los subordinados, cuando el trabajo se efectúa en grupo y la participación forma parte de la cultura de la empresa. Sin embargo, su efectividad se reduce cuando intervienen las relaciones informales de trabajo y sobre todo cuando la evaluación está relacionada con la remuneración y en la organización se privilegia la competencia. Muchinsky (2002) presenta tres formas de llevarla a cabo:

Es normal que se empleen tres técnicas. Una es la nominación de compañeros, en la cual cada persona nombra a un número específico de miembros del grupo como ocupantes del nivel más alto en la dimensión del desempeño. La segunda son las calificaciones de compañeros, en la cual cada miembro del grupo califica a los otros con respecto a un grupo de dimensiones de desempeño empleando una de varias escalas de evaluación posibles. La tercera técnica es la clasificación de compañeros, en la que cada miembro clasifica a todos los demás de mejor o peor en una o más dimensiones del desempeño.

- c) **Autoevaluación.** Involucrar al propio empleado en su evaluación resulta conveniente o incluso indispensable en los programas que se centran en el

desarrollo y crecimiento personal y en el compromiso con los objetivos, ya que esto incide positivamente en el grado de compromiso que adquiere el individuo con los objetivos establecidos. Sin embargo, es importante considerar que requiere de la autocrítica y que ésta no es fácil de lograr, ya que las personas, debido a la indulgencia positiva, generalmente tienden a valorar su desempeño en niveles superiores a los de otras personas. No obstante, si la autoevaluación se analiza a la luz de los resultados de otras evaluaciones objetivamente, puede propiciar un intercambio de ideas que contribuyan al desarrollo del trabajador.

- d) Evaluación por parte de los subordinados.** Este medio es considerado por algunos autores como retroalimentación hacia arriba o hacia la cima (Chiavenato, 2006; Desler y Varela, 2004; Robbins, 1998; Sherman, Bohlander y Snell, 1999), ya que permite que los superiores conozcan la percepción que sobre su estilo de dirección tienen sus subordinados, por lo tanto, permite identificar problemas de liderazgo. Sin embargo, es importante tener presente que al existir una línea jerárquica de por medio, es frecuente que los subordinados exageren la evaluación de sus superiores, motivo por el cual el anonimato llega a ser indispensable para disminuir la subjetividad.
- e) Evaluación por parte de los clientes.** Se consideran clientes aquellas personas que reciben resultados del trabajo de otro, pudiendo ser tanto internos, es decir que pertenecen a la misma organización, como externos. Dado que a estos clientes les afecta el desempeño de un trabajador, es importante conocer cuáles son los puntos de satisfacción e insatisfacción en el servicio para identificar puntos favorables y desfavorables de su labor.
- f) Evaluación por parte de múltiples evaluadores o de 360 grados.** Cuando en la calificación de los trabajadores participan diversos evaluadores con perspectivas distintas del trabajo de quien califican, se considera que la evaluación tiene la cobertura de un ángulo de 360 grados y que por lo tanto cubre todos los aspectos del desempeño de un trabajador. Aunque administrar este tipo de evaluaciones es complicado, permite disponer de más de una fuente o perspectiva en el sistema de evaluación, por lo que las hace más objetivas, confiables y precisas, pero plantea el problema de tener que conciliar la dispersión de los criterios.
- g) Evaluación por grupos o comisiones.** Consiste en crear grupos de evaluadores permanentes, con capacidades y habilidades específicas que les permitan llevar a cabo la evaluación de los trabajadores con una mayor uniformidad, aplicando criterios y métodos de forma homogénea.

### **2.3. Criterios de evaluación**

Un principio básico sobre criterios o dimensiones de evaluación en el que suelen coincidir diversos autores es que se debe poner especial cuidado en sólo considerar aquellos aspectos del puesto que sean verdaderamente determinantes en la adecuada realización de las tareas que comprende (ver, por ejemplo, Dolan, 2003; Sastre y Aguilar, 2003; Bolander, *et al.*, 2001).

Según múltiples autores, dado que no se pueden considerar absolutamente todos los



aspectos del puesto que inciden directamente en su buen desempeño, en su selección final para convertirlos en criterios de evaluación es importante considerar la complejidad del puesto, el uso que se dará a la información de la evaluación y la identidad corporativa (Grote,1996; Sastre y Aguilar, 2003; Bolander *et al.*, 2001). La complejidad del puesto influye en la selección de criterios de evaluación debido a que en muchos casos dificulta la identificación de resultados atribuibles directamente a su desempeño, por lo que se hace más difícil el establecimiento de medidas objetivas. La influencia del uso de la información y la identidad corporativa en la selección de indicadores de evaluación están estrechamente relacionadas, pues con el establecimiento de criterios de evaluación las organizaciones señalan las conductas de rendimiento que se requieren de los trabajadores para lograr los objetivos en el marco de los valores organizacionales afines a la identidad corporativa, sabiendo que las personas tenderán a enfatizar su actuación sobre aquellos aspectos que se les reconocen.

Del análisis de la bibliografía analizada podemos identificar que los criterios de evaluación pueden establecerse con base en: a) resultados obtenidos en el trabajo y b) características y comportamientos o actitudes. Estos dos últimos integrados por algunos autores como competencias (Dolan, 2003; Grote,1996; Sastre y Aguilar, 2003; Sherman, Bohlander y Snell, 1999).

**a) Basados en resultados obtenidos en el trabajo.** Para definir qué medir como resultados del trabajo simplemente hay que establecer el “qué” debemos esperar del desempeño de un trabajador en términos concretos. Por tal motivo, los resultados obtenidos en el trabajo son considerados como la fuente de información más directa, con la ventaja de ser objetivos y medibles.

Para Lawler (2001), los enfoques basados en indicadores objetivos del desempeño son mejores motivadores que los que se basan en mediciones subjetivas porque gozan de mayor credibilidad y generalmente son comprendidos con mayor claridad por los empleados. Sin embargo, es importante tener presente que para que no pierdan sus ventajas sólo deben ser empleados cuando la naturaleza de las actividades a evaluar permitan identificar con claridad los resultados alcanzados y éstos puedan ser atribuibles al trabajador. Desgraciadamente estos aspectos son difíciles de cubrir por muchos puestos y en algunos casos, si no se toman las medidas pertinentes, este tipo de indicadores pueden inducir a competencias desleales. Por tal motivo Dolan (2003) establece como requisitos particulares de los indicadores de resultados el que sean concretos y que se establezcan para períodos específicos.

**b) Basados en características y comportamientos o actitudes.** A diferencia de los criterios de resultados que están dirigidos a los productos del trabajo, tanto los criterios basados en características como los basados en comportamientos están dirigidos al análisis de las personas que los obtienen. Es precisamente su orientación hacia el individuo lo que las hace subjetivas y más difíciles de medir. Sin embargo, al estar orientadas a la acción son una guía mucho más clara para el desarrollo y capacitación de los trabajadores. Los basados en características buscan establecer el “con qué” (conocimientos, habilidades o destrezas) se logran los resultados, mientras

que los basados en comportamientos o actitudes están enfocados a definir el “cómo” los trabajadores logran los resultados.

En los últimos años diversos autores han integrado las características y comportamientos en el concepto de competencias y gracias a ello se ha tratado con mayor claridad los procedimientos para determinarlos, pues con ellos se definen el perfil de éxito o de alto desempeño (Arias y Heredia, 1999; Muchinsky, 2002; Chiavenato, 2006). Lo importante en este punto es determinar las actividades sustantivas o claves del puesto, analizarlas e identificar los factores claves de éxito a través de entrevistas con los involucrados en el proceso y/o a través de opiniones de expertos sobre el tema o proceso.

Cada uno de los indicadores seleccionado deberá ser analizado para cerciorarse de que es adecuado; para ello Sherman, Bohlander y Snell, (1999) establecen cuatro aspectos por analizar: pertinencia, (denominada por otros autores como validez), criterios deficientes, contaminación de criterios y confiabilidad.

Evaluar la *pertinencia* de un indicador corresponde a identificar su relación con los objetivos estratégicos de la organización y del puesto. Es decir, hay que probar que efectivamente el criterio permita relacionar el éxito o fracaso en el desempeño del trabajador con el logro de los objetivos. El análisis de *criterios deficientes* está orientado a determinar el grado en que los indicadores abarcan las responsabilidades del empleado; con este análisis debemos cerciorarnos de que no se está dejando pasar ningún criterio que pueda ser determinante en el desempeño del trabajador. *Contaminación de criterios* se refiere a identificar que no sean factores fuera de control del empleado o bien que no sean influyentes en la realización de las tareas. Por último, la *confiabilidad* está determinada por la posibilidad de que el indicador permita identificar el grado en que las personas tienden a mantener determinado nivel de desempeño a través del tiempo, de tal forma que si los indicadores de desempeño cumplen con este requisito los resultados en condiciones similares no deberán tener variaciones significativas.

Otras dos tipos de pruebas que pueden complementar la evaluación de los indicadores, mencionadas por algunos autores, son: sensibilidad o capacidad de *discriminación*, en la que se establece que el criterio debe tener la cualidad de permitir identificar diferentes niveles de eficiencia entre los trabajadores, y *practicidad*, referida a la posibilidad de que el indicador pueda ser medido.

#### **2.4. Métodos de evaluación**

Una vez que se han identificado los indicadores del desempeño, el paso siguiente es elegir el método que se empleará para evaluar a los trabajadores. Para ello, es importante analizar cada uno de los métodos en relación a las características y relaciones entre evaluador y evaluado, el aspecto económico y los requisitos de información. Los métodos de evaluación son clasificados para facilitar su comprensión. La clasificación más empleada es la correspondiente a la forma en que se realizan los juicios de evaluación y se divide en métodos comparativos, métodos de categorización y métodos narrativos (ver, por ejemplo; Muchinsky, 2002; Sastre y Aguilar 2003). Sin embargo autores como y Dolan (2003) y Sherman, Bohlander y Snell, (1999) clasifican los métodos de acuerdo a los criterios de evaluación, es decir en: comparativos o de características,

conductuales y de resultados.

**a) Métodos comparativos.** Son aquellos que evalúan el desempeño de los trabajadores comparándolos entre sí, basándose solamente en juicios relativos. El objetivo de estos métodos es establecer una clasificación de los empleados considerando como criterio el comportamiento general sin importar el tipo de diferencias que pudieran existir y obligando a los evaluadores a establecer diferencias forzadas.

Al elegir métodos comparativos para realizar evaluaciones del desempeño hay que estar conscientes de que no generan información individualizada que pueda ser empleada para retroalimentar al trabajador y que por tal motivo no pueden considerarse como instrumentos de desarrollo. Los tres métodos que forman parte de esta clasificación son: Jerarquización, Comparación pareada y Distribución forzada. Los procedimientos para aplicarlos son muy sencillos en los tres casos:

*Jerarquización.* Consiste en hacer una lista en orden descendente o ascendente de los empleados a evaluar.

*Comparación pareada.* También nos lleva a elaborar una lista en los mismos términos que el método anterior, pero con la variante de que exige comparar a cada empleado con el resto de sus compañeros, elaborando la lista final colocando en el primer lugar a aquel trabajador que logre obtener el mayor número de veces la calificación de mejor en relación a sus compañeros.

*Distribución forzada.* Está basado en el comportamiento normal de una curva de probabilidades y por lo tanto establece porcentajes predeterminados a cubrir al evaluar a los empleados en función de los niveles empleados. El caso típico son cinco niveles de calificación: excelente, alto, normal, bajo y deficiente. Por lo tanto, se coloca un 10% de los empleados evaluados en cada uno de los dos extremos, excelente y deficiente; después se distribuye al 20% de los empleados que deban ocupar el nivel alto y otro 20% para el nivel bajo; por último, se coloca al 40% de empleados restante en el nivel central que corresponde al nivel medio.

**b) Métodos de categorización.** Estos métodos están enfocados a identificar el nivel de desempeño de los empleados en cada uno de los factores o indicadores seleccionado, bajo criterios absolutos, es decir de forma individual sin hacer comparaciones con otro trabajador. Los indicadores de desempeño pueden listarse como factores a evaluar o bien presentarse como enunciados. Estos métodos tienen la ventaja de proporcionar información sobre el desempeño de los empleados, misma que puede ser empleada para su orientación y superación, sin embargo hay que tener presente que generalmente requieren ser interpretados y no proporcionan información sobre el cómo mejorar. Además, estos métodos requieren de un cuidado especial en el empleo de los términos para disminuir al máximo las interpretaciones erróneas. Los métodos que forman parte de esta categoría son: listados de verificación, escalas gráficas, escalas de elección obligada y escala de observaciones.

*Listados de verificación.* Como su nombre lo indica, consisten simplemente en elaborar

una lista de indicadores de evaluación sobre la cual el evaluador indicará cuales de ellos se cumplen y cuales no.

*Escalas Gráficas.* Es uno de los más empleados y consiste en la elaboración de instrumentos de evaluación, en los que se listan cada uno de los indicadores de desempeño para que sean calificados en una escala predeterminada, cuya amplitud está determinada por los niveles de rendimiento que se desea identificar.

*Elección obligada.* De los métodos de categorización, podríamos decir que éste es el más complicado porque requiere de la definición de comportamientos diferenciados que puedan ser susceptibles de valoraciones positivas y negativas. En general el método consiste en desarrollar una serie de enunciados sobre comportamientos determinantes o resultados en el puesto, que se correlacionan con diversos niveles de desempeño. Los enunciados se presentan en parejas para que el evaluador elija cual de los dos es más acorde con lo realizado por el trabajador evaluado. Es importante destacar que el método no tiene sentido si no existen los modelos de comportamientos en los niveles deseados.

*Escalas de observaciones.* En ellas se requiere de la elaboración de un listado de comportamientos o resultados habituales en el puesto, ya sean positivos o negativos, sobre los cuales el evaluador indicará el número de veces que estos comportamientos se repitieron durante el tiempo evaluado, es decir, con este método se mide la frecuencia.

**c) Métodos narrativos.** Estos métodos exigen del evaluador habilidad de comunicación escrita pues en términos generales consisten en la descripción de información relevante en el trabajo. Además, también demandan del evaluador disciplina, capacidad de análisis y tiempo para elaborar sus reportes ya que los formatos son abiertos. Para algunos autores estos métodos son complementarios a los descritos con anterioridad, para otros debieran antecederles para que de ellos se deriven los indicadores y sus descripciones correspondientes. Los métodos que se incluye en esta clasificación son: incidentes críticos, historiales de logros y análisis de puntos fuertes o débiles.

*Incidentes críticos.* Consiste en crear instrumentos que faciliten la toma de notas de aquellos incidentes de trabajo, positivos o negativos, que influyen de manera importante en el desempeño de los empleados. Las notas deberán ser breves pero completas y claras, debiendo incluir al menos: la fecha, los hechos, detalles importantes del incidente, el comportamiento del trabajador, los efectos en el trabajo y entre los compañeros. Es importante señalar que un buen formato de evaluación que emplee este método deberá permitir destacar los indicadores seleccionados con anterioridad; por ejemplo, algunos podrían solicitar se describa el cómo se emplearon los conocimientos, cuales fueron las decisiones o el liderazgo ejercido, en fin, cualquier indicador de desempeño seleccionado. La gran ventaja de este método es que al ser descriptivo el trabajador puede comprender con mayor facilidad lo bueno o malo de su actuar y la información que se genera con el paso del tiempo arroja información muy útil para el enriquecimiento del programa de evaluación.

*Historia de logros.* En este caso, corresponde al evaluado elaborar un portafolio o expediente en el que presenta lo más destacado de su trabajo para que su desempeño sea evaluado a través del mismo. Este método tiene la ventaja de permitirle al trabajador participar muy directamente en su evaluación pero por lo mismo requiere de reglas de evaluación claras.

*Análisis de puntos fuertes y débiles o ensayos narrativos.* Mediante este método se solicita al evaluador que describa los puntos fuertes y débiles del evaluado junto con algunas sugerencias para superar estos últimos. Este método podría parecer muy sencillo pero requiere de una mayor capacitación de los evaluadores, ya que al ser tan libre también permite que el evaluador caiga con mayor facilidad en cualquiera de los errores de evaluación que se comentan en seguida. Por otra parte, si el formato de comentarios no está estructurado se dificulta el seguimiento de resultados.

### **3. OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO**

En la literatura sobre evaluación del desempeño puede encontrarse la discusión de una diversidad de problemas que ésta suele afrontar. Con objeto de hacer más clara nuestra exposición, hemos clasificado dichos problemas en cuatro tipos: 1) Problemas en la organización, 2) Los de carácter técnico en el diseño y aplicación de los instrumentos, 3) Errores de apreciación subjetiva por los evaluadores, y 4) Conflicto de percepciones.

#### **3.1. Problemas en la organización**

De acuerdo con Dolan (2003) el primer obstáculo que suele enfrentar un programa de evaluación del desempeño es la diversidad de fines que atiende, ya que en algunos casos pueden ser contradictorios. Un ejemplo muy claro de este tipo de conflictos es el empleo de los resultados de la evaluación para determinar algún estímulo o complemento de pago de los empleados, al mismo tiempo que para determinar las posibles causas de actuaciones insatisfactorias, ya que cuando existen intereses económicos de por medio las personas suelen cegarse con mayor facilidad y no aceptar errores de desempeño que pudieran afectar sus ingresos, además los evaluadores pueden desviar su evaluación considerando el efecto económico que traería para el evaluado su calificación. Una posible solución a este problema es limitar los objetivos de los programas de evaluación del desempeño o incluso realizar una evaluación para cada objetivo propuesto.

Otro problema frecuente, del que no se suele escapar ninguna organización, son los problemas en las relaciones entre evaluadores y evaluados, en las que inciden tanto las características personales de ambos, como el conocimiento sobre las funciones desempeñadas y los tipos de autoridad. Un ejemplo típico de este tipo de problemas es el que surge cuando los evaluados no aceptan los resultados de la evaluación por considerar que los evaluadores no tienen los suficientes conocimientos y/o experiencia en las funciones del puesto como para poder evaluar su desempeño. Las recomendaciones para superar este tipo de problemas suelen ser la buena elección y la capacitación de los evaluadores.

Un tercer problema de la organización que afecta los programas de evaluación del desempeño es las dificultades derivadas del manejo de la información que se genera con la evaluación, en lo que interviene: su volumen, la necesidad de almacenarla por largos periodos y la facilidad requerida para emitir reportes adecuados que permitan la toma de decisiones. La solución en estos casos suele ser un adecuado sistema informático.

Otro problema general de las organizaciones que afecta los procesos de evaluación, señalado adecuadamente por Robbins (1998), es la participación de los sindicatos. Según él, donde existen los sindicatos, los sistemas de evaluación del desempeño tienden a ser menos complejos debido a que sólo juegan un rol limitado ya que el área de mayor influencia sindical es en los salarios y condiciones de trabajo. Así, el nivel real del desempeño del empleado estará influido aún más por las restricciones de la negociación colectiva impuestas sobre la cantidad de trabajo producida, la velocidad con la cual puede hacerse el trabajo, el tiempo extra por trabajador y las clase de tareas que se permite realizar a un trabajador dado.

### **3.2. Problemas de carácter técnico en el diseño y aplicación de los instrumentos**

Los problemas relativos al diseño y aplicación de los instrumentos más importantes observados por diversos teóricos son los siguientes.

- a) **Estándares confusos o escalas de evaluación muy abiertas.** Cuando los estándares no están claramente definidos o presentan escalas de evaluación muy abiertas que no permite identificar con claridad las diferencias en las calificaciones, permiten o propician errores de interpretación. Una forma de corregir este problema es el empleo de frases descriptivas que especifiquen las características distintivas de cada uno de los grados o estándares empleados (Sastre y Aguilar, 2003; Dessler y Varela, 2004).
- b) **Criterio único.** El cual consiste en basar las evaluaciones en un solo criterio o dimensión del desempeño, cuando en general el desempeño exitoso de un puesto requiere de diversas facetas. Este problema no sólo origina sesgos en la evaluación, sino que además propicia que los empleados se enfoquen a cumplir lo mejor posible ese único aspecto de su trabajo descuidando los otros factores (Robins, 1998).
- c) **Empleo de evaluadores inadecuados.** Es común que en los programas de evaluación del desempeño se establezca la participación de los mismos evaluadores para muy diversos puestos, lo cual origina que en el proceso de calificación de algún puesto en particular participen evaluadores que no conocen suficientemente bien la naturaleza de las funciones realizadas por los evaluados, lo que genera apreciaciones equivocadas y la disminución de la credibilidad en el sistema.
- d) **Normas de evaluación del desempeño no definidas o poco claras.** Además de que los indicadores de desempeño deben ser definidos con claridad, se debe establecer un plan de evaluación, el cual debe ser del conocimiento de

evaluadores y evaluados, en el que se establezcan los propósitos de la evaluación, su mecánica, las normas de desempeño y la frecuencia con la que se llevará a cabo. Esta información permitirá una mayor claridad sobre la evaluación, con lo que se propicia su aceptación y mejor aprovechamiento( Muchinsky, (2002).

- e) **Falta de capacitación tanto de quien recibe como de quien provee los resultados de la evaluación.** Esta falla ocasiona que los resultados sólo se acumulen sin aprovechar la valiosa información que arrojan y que se vea al proceso de evaluación como una pérdida de tiempo. La respuesta a este problema es obvia: la capacitación y el trabajo conjunto entre ambas partes para que los reportes sean útiles.

### **3.3. Errores de apreciación subjetiva por los evaluadores**

Existe una serie de fallas de calificación comúnmente cometidas por los evaluadores por sus inclinaciones personales y rasgos de personalidad —que hemos decidido llamar aquí “errores de apreciación subjetiva”— sobre las que la mayoría de los tratadistas nos advierten, coincidiendo en gran medida en su análisis. De hecho, el presente inciso está basado en prácticamente todos los pensadores que hemos referido a lo largo del presente capítulo. Según ellos, los errores más comúnmente cometidos por los evaluadores son: efecto de contagio, de contraste, de halo o eco, de primera impresión y de proximidad; errores de lenidad, de severidad, de semejanza y de tendencia central. Con el propósito de lograr mayor claridad y brevedad, definimos y presentamos cada uno de ellos, con su posible solución, en la tabla siguiente.

### Errores de apreciación subjetiva por los evaluadores

Error	Definición	Posibles Soluciones
<b>Efecto de contagio</b>	Influencia indebida de evaluaciones anteriores, ya sean buenas o malas, en la evaluación presente.	No estudiar el historial o la información anterior.
<b>Efecto de contraste</b>	Tendencia a calificar haciendo comparaciones .	Emplear métodos que permitan calificar a los empleados contra algún estándar definido. Los efectos se disminuyen también empleando diversos evaluadores.
<b>Efecto de halo o eco</b>	Generalización inapropiada del desempeño de una persona por sólo uno de sus de sus aspectos.	Emplear métodos que permitan calificar a los empleados contra algún estándar definido. Los efectos se disminuyen también empleando diversos evaluadores.
<b>Efecto de primera impresión o proyección</b>	Tendencia a no desprenderse de la primera impresión o proyección del evaluado, positiva o negativa, al establecer juicios de evaluación posteriores.	Emplear métodos que permitan calificar a los empleados contra algún estándar definido. Los efectos se disminuyen también empleando diversos evaluadores.
<b>Efecto de proximidad</b>	Tendencia a calificar basándose sólo en los hechos más recientes u otorgándoles un mayor peso.	1) Incluir instrumentos que registren los sucesos críticos a lo largo del período de evaluación, para ser recordados al emitir una calificación. 2) Emplear períodos cortos de evaluación.
<b>Error de lenidad o severidad</b>	Tendencia a inclinarse por alguno de los extremos al calificar (excesiva rigidez = severidad, excesiva benevolencia = lenidad).	Emplear instrumentos comparativos que obliguen al evaluador a distinguir entre quienes tienen desempeños alto y bajo.
<b>Error de semejanza</b>	Tendencia a calificar más alto a aquellas personas que poseen características similares a las propias.	Emplear métodos de evaluación que permitan calificar a los empleados contra algún estándar definido.
<b>Tendencia central</b>	Inclinación a otorgar calificaciones de tipo medio, a pesar de manifestaciones claras de superioridad o inferioridad.	Emplear instrumentos comparativos que obliguen al evaluador a establecer desempeños alto y bajo.

### 3. 4. Conflictos de percepciones

Dentro de este último grupo de problemas hemos incluido aquellos que influyen en gran medida la generación de actitudes descalificadoras o defensivas ante los procesos de evaluación, afectándolos gravemente porque bloquean la confianza en ellos y el sentimiento de que son justos. Dada su importancia, Dolan (2003) los estudia ampliamente, llamándolos conflictos inherentes, mientras que Coens y



Jenkins (2001) dedican a ellos gran parte de su obra *¿Evaluaciones de desempeño? Por qué no funcionan y cómo reemplazarlas*. Sin embargo, no son abordados por la mayoría de los autores de los libros de texto de administración recursos humanos que incluyen el tema de evaluación del desempeño, aunque si por investigaciones recientes que se han abocado a atender las reacciones del usuario y las percepciones de justicia en las evaluaciones del desempeño.

Basándonos en Dolan (2003), Coens y Jenkins (2001); Muchinsky, (2002) y Bennett, Winston Jr. *et al.* (2006), hemos elaborado la siguiente clasificación de conflictos de percepciones en la evaluación del desempeño:

**a) Diferencia de percepciones entre evaluador y evaluado.**

Con las evaluaciones del desempeño las organizaciones buscan los problemas de resultados o rendimiento en las personas, sin embargo, para muchos trabajadores las verdaderas razones están en los factores ambientales y no en ellos mismos, lo que genera resistencia a aceptar los resultados.

**b) Conflicto de intereses de los mismos evaluados.**

Los individuos internamente realizan una jerarquización de intereses, soliendo anteponer su autoconcepción o interés económico a su interés de superación, por lo tanto, cuando los resultados de su evaluación afectan alguno de los intereses de mayor jerarquía, los evaden o tratan de minimizarlos, proceso que Coens y Jenkins (2001:217) llaman “audición defensiva” .

**c) Conflicto entre los objetivos de la organización y los de los individuos.** Las organizaciones buscan detectar los problemas de desempeño para resolverlos, mientras que los trabajadores busca mantener su imagen, por lo que no facilitan la obtención de información o buscan desacreditarla.

**d) Conflicto de intereses de los evaluadores y la organización**

Los calificadores suelen priorizar las relaciones de trabajo ante la realización de evaluaciones objetivas que permitan identificar deficiencias en el desempeño de sus compañeros o subordinados; por consiguiente, desean evitar las reacciones negativas que las pueden acompañar, por lo que prefieren inflar sus calificaciones. Por otro lado, también suele suceder que el evaluador aproveche la postura que su función le otorga ante el evaluado para sacar ventajas personales, despreocupándose de la inexactitud en la evaluación.

**e) Conflicto entre la visión de la organización y las evaluaciones**

Los mensajes que se desprenden de los sistemas de evaluación del desempeño pueden ser incongruentes con la visión de la organización formalmente divulgada, generando confusión en los empleados en lo que se refiere al desempeño que de ellos se espera.

Aunque todos estos tipos de conflictos que hemos descrito son difíciles de resolver porque tienen su origen en el contexto social en que se desarrollan las evaluaciones, como lo especifican Farr y Jacobs (2006), se pueden tomar las siguientes medidas tendientes a resolverlos: 1) buscar la participación del trabajador en el proceso,

permitiendo que tenga la oportunidad de discutir los resultados con su jefe o que incluso pueda manifestar su inconformidad a través de conductos formales; 2) limitar los objetivos de la evaluación; y 3) crear un ambiente propicio en la organización que permita que los evaluadores se vean motivados a proporcionar calificaciones precisas y los evaluados a aceptarlas. Por ello las investigaciones más recientes se han abocado a estudiar contextos más amplios de la evaluación en los que juega un papel muy importante la percepción de justicia y el manejo de las evaluaciones como instrumento de desarrollo de los empleados.

#### **4. LAS TEORIAS MOTIVACIONALES Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO**

Para alcanzar el objetivo fundamental de un programa de evaluación del desempeño — calificar los resultados del trabajo de los empleados para incrementar su eficiencia— es indispensable que los evaluados estén dispuestos a realizar el esfuerzo de modificar aquellos comportamientos que requieran de mejoras. Si a esto le agregamos que al evaluar el desempeño es importante detectar tanto capacidad como motivación en el desempeño de las funciones, ya que es la combinación de ambas variables lo que da como resultado el buen desempeño, encontramos los motivos por los cuales no podemos hablar de evaluación del desempeño sin considerar las teorías sobre la motivación en el trabajo.

Estudiar la motivación requiere comprender la naturaleza del comportamiento humano, ya que ésta es la interacción del individuo y la situación. Por lo tanto, debido a la gran complejidad del comportamiento humano, también encontramos que la motivación es difícil de definir y de analizar, ya que implica muchos factores que actúan interrelacionadamente, siendo los principales: el motivo, que puede darse por una necesidad o como respuesta a un estímulo interno; la necesidad, considerada como déficit o carencia de algo y que puede ser de tipo biológico, psicológico y/o social; la dirección del comportamiento; la fuerza de la respuesta o esfuerzo, cuando la persona selecciona una alternativa de acción; y la persistencia de la conducta o el tiempo que el individuo continúa comportándose de una determinada manera.

Fernando Arias Galicia (1988) nos dice la motivación está constituida por “todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo” (Arias 1988: 65), mientras que Chrudden y Sherman sostienen que “La motivación puede definirse como el estado o condición que induce a hacer algo. En lo fundamental, implica necesidades que existen en el individuo e incentivos u objetivos que se hallan fuera de él. Las necesidades pueden considerarse como algo en el individuo que lo obliga a dirigir su conducta hacia el logro de incentivos (u objetivos) que él cree pueden satisfacer sus necesidades” (1978:263).

Por su parte, Werther y Davis nos advierten sobre la complejidad de la motivación, a la vez que adoptan al respecto una posición un tanto pragmática:

La motivación es una tarea compleja y difícil. Es una relación de sistemas entre muchas variables, dentro y fuera de la organización, por lo que no se pueden esperar respuestas rápidas y sencillas para los problemas de la motivación.

Y más adelante agregan:

Motivación es el impulso de una persona para entrar en acción, porque desea hacerlo. Si se impulsa a las personas, reaccionarán simplemente a las presiones. Actuarán porque sienten que deben hacerlo. Sin embargo, si están motivadas, harán la elección positiva de realizar algo, porque consideran que ese acto es importante para ellas (1998: 293)

Más importante que las diferencias evidentes en las definiciones apuntadas son sus semejanzas, las cuales radican en el objetivo común que persiguen quienes suelen interesarse por la motivación de otros: despertar y mantener el interés por la acción y satisfacción de la persona.

Tras de haber realizado una revisión de las principales teorías motivacionales (las de Maslow, Herzberg, Mc Clelland, Alderfer, Adams, Locke, Vroom, Porter y Lawler III, y J. Stacy Adams), decidimos apoyarnos fundamentalmente en las de los últimos cuatro pensadores con el fin de contar con un marco teórico que nos permitiera comprender la relación existente entre motivación, comportamiento y resultados, así como sus implicaciones para la evaluación del desempeño. Seleccionamos tales teorías por ser las que en nuestra opinión explican mejor dichas relaciones y por ser las que se nos facilita más vincular con nuestro objeto de estudio.

#### **4.1. Teoría de las expectativas de Vroom**

En su llamada "Teoría de las expectativas", Victor H. Vroom sostiene que la motivación resulta de hacer deliberadamente elecciones para participar en actividades con el propósito de lograr resultados que valen la pena alcanzar. Argumenta que los individuos serán motivados a realizar cosas para alcanzar una meta si creen en el valor de dicha meta y si pueden ver que lo que hacen los ayudará a lograrla. En otras palabras, las personas se sentirán muy motivadas si creen que el esfuerzo llevará a un buen desempeño y que ese buen desempeño los encauzará a los resultados que esperan obtener. En este sentido, Vroom propone que la motivación es producto de la valencia o el valor que el individuo pone en los posibles resultados de sus acciones y la expectativa de que sus metas se cumplan.

Para entender la teoría de las expectativas es necesario definir sus conceptos clave y explicar cómo operan. Los más importantes son: expectativa, valencia, instrumentalidad, fuerza y resultados de trabajo.

- a) *Expectativa*. Es la creencia del individuo acerca de la posibilidad de que a un cierto comportamiento personal le seguirá un resultado particular; esto es, la estimación subjetiva de un individuo respecto a la probabilidad de que se logre un nivel determinado de desempeño. Según puntualiza Varela, para Vroom, la expectativa está representada por la convicción del individuo en el sentido de que el esfuerzo que pone en su trabajo originará el efecto por él deseado y su valor, graduado como probabilidad, varía entre 0 y 1.
- b) *Valencia*. Se refiere a las preferencias sobre los resultados desde la óptica del individuo. Es el valor que una persona da a un resultado específico y concreto. Se refiere al valor percibido o esperado de un resultado, no a su valor real o final. Generalmente se asignan valencias positivas a los premios y negativas a los castigos; por ello, un resultado es positivamente valente cuando es preferido y lo es

negativamente cuando es mejor evitarlo; un resultado tiene una valencia cero cuando para el individuo le es indiferente lograrlo o no. Por tanto, los valores de la valencia se sitúan entre -1 y 1.

- c) *Instrumentalidad*. Es la estimación subjetiva del individuo de la probabilidad de que el desempeño conduzca a ciertos resultados. En otras palabras, es el grado en el cual él cree que la consecución de un cierto resultado depende de su desempeño, es decir, es un factor instrumental para la obtención de un resultado apetecido. Por considerarse probabilidad, el valor de la instrumentalidad fluctúa entre 0 y 1.
- d) *Fuerza*. Es la cantidad de esfuerzo o presión interna necesaria para que la persona se motive.
- e) *Resultados del trabajo*. Son las compensaciones o experiencias, positivas o negativas, tangibles o intangibles, que la organización puede otorgar a sus empleados, tales como sueldo, ascensos, vacaciones y reconocimiento.

Para Vroom, los resultados del trabajo obtenidos por el empleado se dan en dos niveles: primarios y secundarios. Los primarios son aquellos productos directos de su comportamiento o desempeño, tales como ascensos o remuneraciones más altas. Estos resultados son valiosos en términos de su papel instrumental para obtener resultados de segundo nivel. Así, los resultados secundarios se desprenden de los primarios; no se obtienen como resultado directo de la acción. Como ejemplos de este segundo nivel de resultados tenemos el reconocimiento de parte de los compañeros y la capacidad de compra de productos o servicios deseados. En consecuencia, la instrumentalidad se entiende como la percepción que tiene el individuo de que los resultados primarios están asociados con los secundarios.

Ricardo Varela contribuye a nuestra comprensión de la teoría de Vroom de diversas maneras: enfatizando el rol que juega la percepción y valoración subjetivas del empleado, destacando la importancia del equilibrio entre expectativas y recompensas, así como la variabilidad temporal de las percepciones individuales, y presentándonos el núcleo de la teoría por medio de una ecuación. Así, primeramente puntualiza:

El modelo no actúa en función de necesidades no satisfechas o de la aplicación de recompensas y castigos, sino, por el contrario, considera a las personas como seres pensantes cuyas percepciones y estimaciones de probabilidades de ocurrencia influyen de manera importante en su comportamiento. Esta teoría colabora de forma importante con la administración, pues explica cómo a cada individuo lo motivan no tanto factores objetivos, sino más bien la percepción de dichos factores y la valoración subjetiva que haga de ellos.

En seguida, Varela subraya:

[...] insiste (la teoría) en el sutil equilibrio entre las expectativas y la recompensa; cuando el equilibrio se rompe, surge una fuente de desmotivación. Este modelo constituye un planteamiento realista, pues demuestra que cada persona realiza sus propias valoraciones y, además, dinámico, pues reconoce que esas mismas valoraciones cambian a lo largo del tiempo.

Finalmente, el mismo pensador representa el modelo teórico de Vroom mediante la ecuación  $(M) = f(E \times V \times I)$ , la cual explica así:

La ecuación indica que la motivación (M) es una función (f) de la expectativa (E), la instrumentalidad (I) y su valoración (V), unidas por un factor multiplicado lo que demuestra su sinergia. Ahora bien, si cualquier factor es nulo, el resultado final también lo será (2006:33).

Así pues, basándonos en la teoría de Vroom, podemos establecer que la tarea del administrador consiste en crear un ambiente en el que el costo de los esfuerzos se minimice y aumente el valor de las recompensas, tal como lo propone Du Brin:

Para crear una situación muy motivante el administrador debe dar pasos para elevar las expectativas, instrumentalidades y valencias. Una manera de hacerlo consistiría en que el administrador se cerciorara de que el trabajador está bien capacitado e impulsara la autoconfianza del trabajador —con lo que se elevarían las expectativas—. Las instrumentalidades se elevarían asegurando al trabajador que un buen desempeño lo llevaría a obtener un premio. Escoger premios significativos podría elevar las valencias (2003: 98).

De acuerdo con la propuesta de Du Brin, el administrador puede desarrollar programas detallados para cada uno de los tres factores principales de la teoría de Vroom de la siguiente manera.

Con respecto a la expectativa, es necesario responder a una supuesta pregunta del trabajador: ¿podré llegar al nivel de desempeño que deseo? Por lo tanto, la acción del administrador será: seleccionar trabajadores con mucha habilidad; proveer capacitación y proveerles recursos de apoyo necesarios.

En cuanto a la instrumentalidad y a la supuesta pregunta del trabajador: ¿qué resultados voy a obtener por mi desempeño?, la acción del administrador será: clarificar el sistema de recompensas; clarificar las posibilidades de desempeño-recompensa, y asegurar que las recompensas dependen del desempeño.

Con respecto a la valencia y a la supuesta pregunta del trabajador: ¿qué valor le doy a los posibles resultados de desempeño?, la acción del administrador será: identificar necesidades y preferencias individuales por los resultados; combinar las recompensas disponibles con lo anterior, y elaborar recompensas adicionales si es factible.

Du Brin representa gráficamente el meollo de la teoría de las expectativas de la siguiente manera (2003: 87):



La teoría de las expectativas reconoce las diversas necesidades y motivaciones individuales y asume que no hay un principio universal que pueda explicar la motivación

de todas las personas, porque en dicho proceso intervienen dos fuerzas: las diferencias individuales y las formas de operacionalizarlas. Para los estudiosos del tema el modelo representa la comprensión amplia de la meta individual, considerando las relaciones encadenadas entre el esfuerzo y el desempeño, entre el desempeño y las recompensas, y por último, entre las recompensas y la consecuente satisfacción de alcanzar dicha meta individual. Pero, además, el hecho de conocer lo que una persona pretende satisfacer no es signo de garantía de que ese individuo tendrá la percepción clara de que un alto desempeño le llevará sin tropiezos a la satisfacción de esas necesidades.

#### **4.2. Modelo de Porter y Lawler III**

Lyman W. Porter y Edward E. Lawler III (1979) elaboraron un modelo de la motivación tomando como base principal la teoría de las expectativas de Vroom. Dicho modelo, más sofisticado, amplió y mejoró el de éste teórico, y ha sido aplicado principalmente al trabajo de los gerentes. La propuesta de estos dos investigadores da respuesta a dos preguntas básicas: ¿cuáles factores determinan el esfuerzo que una persona pone en su trabajo?, ¿cuáles afectan la relación entre esfuerzo y desempeño?, y señala que la cantidad de esfuerzo depende del valor de una recompensa, es decir, del atractivo que las posibles recompensas o resultados tengan para el individuo, más la cantidad de energía que la persona cree se requiere y la probabilidad de obtener la recompensa; considerando que ambas expectativas, el esfuerzo percibido y la probabilidad de recibir realmente una recompensa, reciben también la influencia del historial del desempeño real del individuo. En consecuencia, cuando las personas saben que pueden realizar un trabajo o si ya lo han realizado antes, obviamente, tienen una buena evaluación del esfuerzo requerido y conocen mejor la probabilidad de recompensa. Por tanto, cuanto mayor sea el valor de cierto número de recompensas y mayor la probabilidad de que el recibirlas dependa del esfuerzo individual, mayor será el esfuerzo que se realizará en una situación dada, siempre y cuando se hayan considerado todas las recompensas relativas a las necesidades sugeridas por Maslow. Bajo esta perspectiva, el esfuerzo es la cantidad de energía que un individuo invierte en determinada situación.

Ahora bien, el esfuerzo aplicado del individuo, esto es, el hacer las tareas o cumplir las metas, determina el desempeño real en el trabajo. No obstante, este desempeño recibe gran influencia de la capacidad, es decir, de los conocimientos y habilidades individuales para realizar el trabajo y de su percepción de cuáles son las actividades y comportamientos (papel o tarea requerida) que el individuo cree que debe desarrollar para desempeñar con éxito su trabajo. De este modo, el esfuerzo aplicado, la capacidad del individuo y la percepción del papel o tarea requerida, constituyen el desempeño, el cual se define como la cantidad de logro afortunado de un papel. Simultáneamente a lo anterior, se contempla que el desempeño lleva a recompensas intrínsecas (sensación de logro, autorrealización) y recompensas extrínsecas (condiciones de trabajo, posición social); ambas recompensas son equilibradas por lo que la persona piensa como equitativo lo cual conduce a la satisfacción. Pero, todavía más, es de notarse que el desempeño también influye sobre las reconocidas recompensas equitativas, por ello, se comprende que lo que la persona valora una recompensa justa por el esfuerzo afectará forzosamente la satisfacción requerida. De forma similar, la satisfacción tendrá influencia sobre el valor real de las recompensas. Finalmente, el punto importante que hay que tener en cuenta, de acuerdo con el modelo, es que si se desea modificar el desempeño por medio de cambios en las actitudes, los tres tipos específicos de actitudes que se

mencionaron: máximo esfuerzo, capacidad máxima y percepción del papel completamente precisa, son las que se consideran cruciales para un eficiente desempeño administrativo, puesto que un mayor esfuerzo producirá un desempeño más alto cuanto mayor sea el grado en que el individuo posea habilidades apropiadas para la tarea y cuanto mayor sea el grado en que sus percepciones del papel sean congruentes con las de aquellos quienes evaluarán su desempeño.

### 4.3. Teoría de la equidad de J. Stacy Adams

El argumento central de esta teoría es que los empleados comparan la relación entre los insumos y resultados de su puesto de trabajo con los de otras personas de referencia análoga, con el propósito de equilibrar cualquier falta de equidad que se encuentre. Para tal efecto, el término equidad está asociado a la noción de la justicia y la igualdad en el trato. Se considera que la equidad existe cuando los trabajadores perciben que la proporción de insumos o entradas (esfuerzos) en relación a sus *outputs* o salidas (recompensas) son equivalentes a las proporciones de los otros trabajadores. La inequidad se presenta cuando no son equivalentes las proporciones que se comparan; no obstante, lo que el individuo aporta como entradas puede ser igual, mayor o menor que las de los otros. Por tanto, esta teoría asume que los individuos se encuentran motivados por el deseo de ser tratados equitativamente.

Los resultados de trabajo engloban el sueldo, las prestaciones, estatus, factores intrínsecos del trabajo y todo aquel elemento que proceda del empleo y que los trabajadores perciban como útil, como retribuciones sociales y psicológicas. Por su lado, los insumos abarcan todos los factores que los trabajadores consideran que invierten en el puesto o cualquier otro elemento de valor que aporten a éste. Entre los insumos del individuo están sus habilidades, su comportamiento cooperativo, su calificación para el puesto, su desempeño, su esfuerzo, su antigüedad y su nivel de educación. Las situaciones de comparación que se dan entre insumos y resultados son las siguientes (Robbins y Coulter 2000:494).

COMPARACIÓN PERCIBIDA EN LA RAZÓN (A)			EVALUACIÓN DEL EMPLEADO
$\frac{\text{Resultados A}}{\text{Insumos A}}$	<	$\frac{\text{Resultados B}}{\text{Insumos B}}$	Falta de equidad (recompensa insuficiente)
$\frac{\text{Resultados A}}{\text{Insumos A}}$	=	$\frac{\text{Resultados B}}{\text{Insumos B}}$	Equidad
$\frac{\text{Resultados A}}{\text{Insumos A}}$	>	$\frac{\text{Resultados B}}{\text{Insumos B}}$	Falta de equidad (recompensa excesiva)
La persona A es el empleado y la persona B es otro individuo comparable			

De acuerdo a la teoría de la equidad, la motivación más alta se da cuando un individuo tiene una razón resultados/insumos igual a la de otra persona con que se compara. En

cambio, si dicha razón es desigual, hay una falta de equidad y considera que está siendo recompensada de manera insuficiente o excesiva.

Cuando las personas perciben una inequidad, ya sea de insuficiencia o de exceso, experimentan tensión e injusticia, esto origina la motivación para disminuir esta inequidad, por lo cual es probable que los empleados puedan incurrir en una de las siguientes acciones: distorsionar sus propios insumos o resultados, o los de otras personas; comportarse de alguna manera que induzca a otras personas a modificar sus insumos o resultados; comportarse en una forma determinada para cambiar sus propios insumos y resultados; escoger a otra persona para efectuar la comparación; o renunciar al empleo.

En la práctica, las acciones resultantes pueden ser físicas o psicológicas e internas o externas, tal como se muestran a continuación (Davis y Newstrom, 1991:167).

TIPO DE REACCIÓN A LA INEQUIDAD	POSIBLES REACCIONES CONDUCTUALES A LA RECOMPENSA EXCESIVA	POSIBLES REACCIONES CONDUCTUALES A LA RECOMPENSA INSUFICIENTE
Interna, física Interna, psicológica  Externa, física  Externa, psicológica	Trabajar más Desestimar la retribución  Alentar a la persona de referencia a obtener más Cambiar de persona de referencia	Reducir la productividad Magnificar el valor de la retribución Negociar que se obtenga más; quizá renunciar Cambiar de persona de referencia

La acción del administrador es muy importante para mantener la equidad en la organización. A este respecto la teoría de la equidad ofrece una variedad de alternativas que pueden ser utilizadas principalmente cuando se presentan comportamiento o reacciones negativas como consecuencia de la inequidad que perciben los trabajadores.

## **SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS DISCIPLINAS EDUCATIVAS**

En la primera parte de este capítulo hablamos de todos los elementos que debieran integrar un programa de evaluación del desempeño según la administración de recursos humanos, como son: parámetros o criterios de desempeño, definición de evaluadores y métodos o instrumentos de medición. Revisaremos ahora lo que nos dicen los estudiosos de las ciencias educativas al respecto pero refiriéndonos a un puesto en particular: el de los profesores. Como podremos apreciar más adelante, encontramos importantes coincidencias entre ambas perspectivas.



Es pertinente establecer que esta revisión teórica está enfocada a la evaluación de los docentes exclusivamente en lo que concierne a las actividades que desempeñan relacionadas de forma directa con el proceso enseñanza-aprendizaje, que no debe confundirse con la evaluación general de los académicos que evalúa los rendimientos de los profesores en las diversas facetas que desempeñan (docencia, asesoría, tutoría, investigación y elaboración de materiales didácticos) y que les requieren de un “mosaico de talentos”, como dice Boyer (1997).

## **1. LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Todo programa de evaluación docente parte, implícita o explícitamente, de un determinado enfoque pedagógico, ya que como lo indican Rueda, Díaz Barriga y Díaz Pontones:

[...] al evaluar la actividad de los docentes no puede asumirse una posición de pretendida neutralidad [...]. Al optar por tal o cual enfoque, metodología o instrumento de evaluación se está asumiendo, quierase o no, una visión determinada acerca de la función del docente, de sus características deseables, sobre lo que se considera la buena enseñanza (2003: 13).

Por tal motivo, es imprescindible hacer una revisión teórica de lo que implican cada una de las diversas posturas didácticas antes de enfocarnos a la evaluación de los docentes.

Una manera de incursionar en la reflexión sobre este tema es revisando el enfoque pedagógico que implícita o explícitamente esta detrás de toda acción educativa. Para este efecto, emplearemos en el presente trabajo la perspectiva de Armando Rugarcía (1994), quien considera el enfoque pedagógico como el sentido, la razón de ser, de la labor docente e identifica tres enfoques pedagógicos: centrado en la materia, en el alumno y en lo social. Además, establece que cada uno de ellos conlleva implicaciones macroeducativas, institucionales y docentes, así como un concepto de hombre y de sociedad.

### **1.1. Enfoque centrado en la materia**

Los profesores que adoptan este enfoque pueden centrar la atención en cuestiones del tipo siguiente: ¿qué es lo que tengo que enseñar?; ¿qué cosa tiene que saber el alumno?; ¿cómo “meterles” la materia para que obtengan una buena nota?; ¿cómo hacer para que me crean lo que les digo?; ¿cómo controlar el desorden?

Para descubrir el enfoque del profesor cuyos intereses principales se manifiestan en las preguntas anteriores, requerimos preguntar qué está detrás de estas preocupaciones o hacia dónde el profesor dirige fundamentalmente su atención. Sin dar respuestas acabadas o cerradas, parece que la problemática que plantea el docente remite al primer periodo de la historia del desarrollo curricular (1900-1925), en la cual se pone el énfasis en la materia de estudio tomando en cuenta solamente los criterios de la lógica de la temática y utilizando como herramientas principales el libro de texto, el pizarrón, la palabra y los exámenes, produciendo así un aprendizaje memorístico y una falta de compromiso personal del alumno y el maestro hacia el aprendizaje que adquiriera significado o sea valioso para el alumno. Así mismo, al centrar la atención en lo que deben “saber” los alumnos, se recurre a la motivación extrínseca: a la amenaza, a los prejuicios y castigos, a la coacción, al uso de recursos y procedimientos didácticos como fin y no como medio para lograr el aprendizaje. Así, el

estudiante aparece como un “saco vacío” al que hay que llenar de conocimientos, es mero espectador, hace el papel del que no sabe y, por lo tanto, la tarea del maestro es transmitirle su sabiduría sin importarle qué pasa en el alumno al recibir pasivamente este caudal de conocimientos. El papel del profesor es cubrir un programa extenso, cumplir con sus obligaciones de transmitir, de informar y de calificar al estudiante para ver si es “apto” o no para continuar sus estudios y, más aún, para ser un individuo competente en la sociedad.

El concepto de hombre al que responde este enfoque es el de un hombre incapaz de decidir, con falta de iniciativa o de creatividad, sin claridad de lo que realmente quiere y del cómo lograrlo; es un hombre tipo “grabadora”: “Yo maestro te digo, tú alumno me repites, yo maestro te califico y tú alumno te sacas diez”. Como consecuencia, se esperaría que este hombre promoviera una sociedad estática, conservadora y que fuera incapaz de resolver los problemas por sí misma. Este enfoque corresponde claramente a lo que Ivan Ilich (1970) llama la “educación bancaria”, según la cual el profesor día con día va haciendo “depósitos” en el alumno que se van acumulando en su cerebro para que cuando él lo requiera, por ejemplo el día del examen, haga los retiros necesarios (1970).

## **1.2. Enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes**

Bajo esta perspectiva la problemática que primordialmente interesa al docente corresponde a las preguntas siguientes: ¿de qué manera se da el aprendizaje en los sujetos que tengo a mi cargo?; ¿cómo adecuar el contenido de la materia a sus necesidades e intereses?; ¿cómo despertar su necesidad por aprender?; ¿cómo organizar al grupo de tal manera que los alumnos participen y se comporten en el logro de su propio aprendizaje?; ¿con qué criterios planteo la programación de la evaluación de los cursos?

Partir del estudiante significa tener conciencia de que frente a nosotros está un sujeto diferente, la persona del estudiante, con quien establecemos una relación que debe soportarse con una intención común: el aprendizaje educativo; en donde se dan dos elementos: una relación interpersonal y la intencionalidad de ésta hacia el aprendizaje de uno de los miembros. No se niega que el maestro aprenda, sino que el verdadero sentido de la relación docente es el aprendizaje del alumno. El tipo de relación se puede definir como una relación pedagógica en la que estamos uno frente al otro. Podemos ser matemáticos, filósofos o químicos, pero en la docencia estamos frente al otro, que como tal nos interpela, nos llama, nos hace ser, como docente, la persona que somos. Interpela nuestra individualidad inefable, poniéndonos en contacto con nuestra experiencia, solicitando de ella una respuesta, un servicio, una guía. Nos confronta. En este encuadre de la relación educativa hay un verdadero aprendizaje significativo, es decir, transformador y facilitador del desarrollo personal del estudiante, si se dan al menos dos condiciones:

- a) El respeto por la persona del estudiante, que implica aceptar su grado de desarrollo, sus conocimientos, sus habilidades, sus valores y partir de ellos para educarlo. El deseo de aprender del estudiante no puede ser amedrentado o entorpecido con conocimientos imposibles de adquirir para él dadas sus limitaciones, sus antecedentes y su contexto.
- b) La conciencia de lo que significa ser docente, es decir, la apertura y disponibilidad

para ir descubriendo nuevas alternativas, nuevos caminos que promuevan una actividad de enseñanza-aprendizaje que abra, por un lado, la perspectiva del maestro al mundo de la educación y, por otro, que permita facilitarle al alumno su desarrollo personal y su compromiso con la realidad, sobre todo social.

Dirigir la atención al aprendizaje de los estudiantes propicia una toma de conciencia progresiva por parte del alumno del proceso educativo en el que está inmiscuido, al desarrollar habilidades, actitudes y un método personal que lo ayude a recobrar la confianza y a contar consigo mismo como el más adecuado recurso para enfrentarse a los complejos problemas que le plantea su profesión y, por ende, a prestar un servicio más comprometido y responsable en la sociedad.

Este enfoque considera al hombre como una persona en proceso de crecimiento, con una historia personal, con el poder de crear, de decir, de enfrentar sus limitaciones y con capacidad de relación y compromiso. Este compromiso es característico en una sociedad en constante movimiento, compleja, que se construye en un proceso dialéctico de conflicto y de participación responsable y activa.

### **1.3. Enfoque centrado en lo social**

En esta perspectiva los profesores podrían preguntarse o plantearse los siguientes problemas: ¿qué tan consciente soy de los aspectos socio-político-económicos que están determinando en gran medida la currícula que se diseña?; ¿de qué manera abordaré como profesor la materia que imparto, para que el estudiante pueda ir haciendo la integración entre la teoría y la práctica?; ¿de qué manera el estudiante, a partir de la materia que imparto, cuestiona su realidad social y encuentra elementos para actuar en ella?; ¿cómo tomar en cuenta la historia académica y familiar de los estudiantes como parte de un proceso educativo?

Plantearse interrogantes, tener conciencia al detectar desde dónde se actúa y buscar alternativas de solución, es tarea y responsabilidad del docente que pretende hacer de su labor una actividad educativa que contribuya por un lado al crecimiento del individuo y, por otro, que lo prepare para su compromiso de servir a la sociedad.

En este enfoque se considera al hombre como un ser integral que mantiene una relación dinámica en la sociedad, que es capaz de dialogar con ella, pronunciarse y pronunciarla, transformándose a partir de este diálogo y a la vez capacitándose para transformar la sociedad, por lo que se considera al aprendizaje como una transformación personal-interna que capacita al individuo para el servicio y cambio social, es decir, pretende unir al estudiante con su medio al vincularlo con lo que la realidad exige. Por lo tanto, se considera que el gran reto de la educación es buscar la integración entre la escuela y la vida, entre la teoría y la práctica. Para lograrlo sería necesario, entonces, incluir dentro de la actividad docente la preocupación por la interrelación de los aspectos sociales y la acción que se desarrolla en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Rugarcía aclara que los tres enfoques docentes que acabamos de exponer no se dan en la realidad necesariamente aislados, sino que suelen presentarse mezclados, aunque frecuentemente predominando uno de ellos. Así mismo, convoca a los profesores a que

reflexionemos sobre nuestra labor cotidiana en relación a dichos enfoques, reorientándola en lo que consideremos necesario para promover la formación integral de los estudiantes.

Dado que coincidimos con la posición de Rugarcía, así como con la de Rueda, Díaz Barriga y Díaz Pontones, creemos que, para los efectos de la evaluación de los profesores, es importante que también las instituciones educativas hagan la reflexión sugerida por Rugarcía, y que con base en ella definan cuál de los tres enfoques o combinación de ellos debe orientar su trabajo, ya que su programa de evaluación docente debe de ser acorde a tal orientación.

## **2. LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Antes de proseguir con la exposición de aquellos elementos teóricos de las ciencias educativas en los que podemos apoyarnos para abordar nuestro problema de investigación, es preciso que definamos lo que en dichas disciplinas se entiende por evaluación del desempeño docente, parte importante de la evaluación educativa, y que comprendamos cabalmente los diversos objetivos que puede perseguir.

Es difícil encontrar definiciones de evaluación del desempeño docente dado que la mayoría de la literatura existente sobre el tema está conformada por investigaciones sobre aspectos específicos de la misma, es decir, se trata de estudios que abordan, por ejemplo, los factores o dimensiones de la docencia que se deben considerar en un programa de evaluación, que analizan algún instrumento de evaluación en particular, o bien que investigan los principales problemas que enfrenta la evaluación de los profesores. Sin embargo, Rueda y Rodríguez nos ofrecen la siguiente definición:

La evaluación es considerada como un conjunto de acciones sistemáticas que tienden a lograr un conocimiento sobre la realización de una actividad, en este caso la docencia, para su comparación con un conjunto de criterios previamente determinados y cuyo propósito principal es su mejoramiento (1996:12-13).

Por su parte, Grijalva, Loredo y Valenzuela afirman que:

Podemos considerar a la evaluación como un proceso de obtención de información cuyo desarrollo, necesariamente, nos lleva a emitir un juicio valorativo sobre los datos obtenidos que apoyarán la toma de decisiones.... En esencia las finalidades de la evaluación del docente deberían ser desde una perspectiva cualitativa y de comprensión: motivar para mejorar, corregir o perfeccionar; como medida que oriente la promoción y desarrollo de los profesionales y sobre todo como retroalimentación de la práctica docente (en Rueda y Nieto, 1996: 148 y 149).

Para efectos del presente trabajo, definimos la evaluación del desempeño docente como un proceso sistemático y participativo de obtención de información válida y confiable para valorar la actuación de los profesores, en función del enfoque pedagógico institucional, con el propósito de mejorarla a través de retroalimentar a los docentes, estimular su reflexión crítica sobre su labor, asesorarlos, capacitarlos y tomar las decisiones académico-administrativas que sean pertinentes.

La evaluación del desempeño de los docentes, como cualquier otra evaluación en el ámbito académico, adquiere sentido en función de su intencionalidad, lo cual nos conduce a pensar que lo primero que debemos definir al establecer un programa de

evaluación de los docentes es ¿por qué y para qué evaluamos? La definición de la metodología para llevarla a cabo depende en primera instancia de los objetivos que se persigan en el proceso; es con base en éstos que se deberá establecer con exactitud la orientación, la estructura y los límites de la evaluación.

Con base en Loredo(2000), Rueda y Díaz Barriga (2004) y Pineda (2002) hemos podido identificar cuatro tipos principales de objetivos que pueden tener los programas de evaluación docente: sumativos, formativos, de diagnóstico y de transferencia.

### **2.1. Objetivos sumativos**

Cuando los objetivos son de este tipo, los sistemas de evaluación se enfocan a los resultados finales obtenidos por los participantes, ya sean los alumnos o los docentes. En el caso de los primeros, los resultados se miden en términos de competencias que alcanzaron al finalizar la actividad docente; en el caso de los académicos, en función de la cantidad de logros y productos por ellos obtenidos. Esta orientación se considera sumativa porque se sustenta en la suma de resultados, lo que la hace de fácil aplicación al comparar lo planeado con lo ejecutado y de esta forma determinar el grado en que fueron alcanzados los objetivos. Se parte de la idea de que existe una importante relación entre los resultados de la evaluación y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo, considerando que a partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibida su labor por sus evaluadores —ya sean autoridades, alumnos u otros profesores—, y la compara con estándares de calidad, puede sentirse impulsados a corregir sus insuficiencias y mejorar sus resultados.

### **2.2. Objetivos formativos**

La razón de esta denominación es que en este caso la preocupación esencial es la formación o desarrollo de los maestros, por lo que se busca generar información que permita a los docentes reflexionar y aprender de los resultados obtenidos y a las instituciones orientar mejor los esfuerzos de capacitación de su profesorado. Al tener esta finalidad, en la evaluación se analiza la realización y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y el avance en el logro de los objetivos propuestos, con miras a entender qué factores determinaron o condicionaron los resultados. Por lo tanto, son más importantes los procesos que los resultados, ya que se considera que los primeros condicionan a los segundos.

### **2.3. Objetivos de diagnóstico**

Cuando la evaluación de la docencia tiene esta finalidad, se orienta hacia la detección de los cambios requeridos para mejorar la práctica docente, basando el análisis en la coherencia pedagógica entre la institución y los participantes. En tal virtud, tiene como propósito realizar un diagnóstico que sirva de base para la definición de acciones a seguir para resolver los problemas detectados, mismos que deberán ser resueltos en base a una jerarquización, definiendo las oportunidades y considerando todo tipo de recursos disponibles.

### **2.4. Objetivos de transferencia**

Cuando se plantean este tipo de objetivo las evaluaciones se dirigen a determinar el grado en que los alumnos del evaluado transfieren o aplican a sus labores futuras (de estudio o de trabajo) los aprendizajes y las competencias alcanzadas, es decir, se

desarrolla haciendo un seguimiento de los estudiantes después de haber concluido el curso con el profesor sujeto a evaluación.

Es importante destacar, como lo hace Pineda (2002), que entre estos cuatro objetivos o funciones de la evaluación de la docencia, se da una interdependencia y, más aún, que un proceso de evaluación completo puede llegar a contemplarlos todos, aunque adaptándolos a la orientación y necesidades particulares de cada institución educativa, lo cual implica que se ponga mayor énfasis en alguno o algunos de ellos.

De lo expuesto hasta ahora a lo largo del presente capítulo, particularmente en el presente inciso 2, podemos colegir que en el diseño de un programa de evaluación docente es fundamental determinar y hacer explícitos sus propósitos, ya que esto determinará el tipo de información a obtener y el empleo de la misma. Asimismo, al realizarla debemos buscar promover cambios y mejoras en la docencia considerada en una perspectiva amplia, no como un hecho aislado, sino formando parte de un plan o proyecto integral de educación, que incluya el análisis del plan de estudios. Para Zabalza (citado por Loredó, 2000: 108):

La evaluación de profesores adquiere un sentido importante en el ámbito más general de la evaluación del currículo y ha de tener como objetivo prioritario el mejorarlo. Atinadamente señala que, la evaluación no siempre es retroalimentativa; los resultados que ésta arroja no producen por sí mismos una mejora. Para que ésta ocurra, debe ser un propósito explícito de la evaluación; el solo conocimiento de los resultados no producirá ni cambio ni mejora, lo cual implica toda una serie de condiciones de planificación y desarrollo. Una vez identificados los rasgos de la práctica docente, se requiere un proceso de análisis y valoración, de forma que el profesor evaluado aprenda a transformar su actividad. Zabalza manifiesta que la evaluación del docente debe ser parte de un programa global de desarrollo para que mejoren o se perfeccionen, pues sólo así podrá suscitar programas encaminados a tal propósito, lo cual se reflejará en el funcionamiento total de la institución y el currículo. La actividad individual y las posibles modificaciones que implemente un profesor no cambiarán en mucho el rumbo de la institución a diferencia de lo que ocurrirá si los cambios se generaran en toda la planta docente. Esto como un producto/resultado del proceso de evaluación enmarcado en un programa amplio que considere diversos aspectos de la institución escolar.

### **3. FACTORES O CRITERIOS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE**

La evaluación de la actuación de los profesores es una tarea complicada dada la complejidad de la función docente. La diversidad de facetas que debe cubrir un buen profesor dificulta el definir con precisión en qué reside la eficiencia docente y consecuentemente el establecimiento de criterios que pudieran medirla. Cruz y colaboradores nos advierten sobre el particular con mayor detalle (2000:133 y 134):

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la evaluación de profesores es la definición del concepto de eficacia docente, lo cual se debe, en buena medida, a lo poco claro de la relación entre la enseñanza efectiva y el aprendizaje de los alumnos (Santoyo 1988). Pérez-Juste y García-Ramos (1989) indican que las investigaciones sobre la evaluación de la eficacia docente se han centrado en “determinar el tipo de conductas que debe realizar el profesor para ser eficaz, y definir qué características debe tener un profesor eficaz”. Por lo tanto, para evaluar al profesor es necesario un constructo multifactorial para el cual no existe un único indicador, ya que son muchas las variables que intervienen en la práctica docente (Feldman 1990).

En la bibliografía consultada encontramos diversas orientaciones respecto al establecimiento

de factores o criterios para evaluar la actuación docente que parten de perspectivas diferentes, pero que en un momento dado pueden ser complementarias. Aunque algunas de estas orientaciones han evolucionado más que otras, todas siguen vigentes y quedan muy bien clasificadas en los tres grandes grupos que establece Caballero (1992):

1. Concepciones basadas en las cualidades, características o rasgos que se encuentran asociados con la calidad del comportamiento docente. Estas concepciones han dado lugar a relaciones múltiples de características idóneas de los maestros.
2. Concepciones basadas en los resultados que producen los maestros y que se relacionan con los cambios que se efectúan en los estudiantes como consecuencia de la enseñanza.
3. Concepciones basadas en el desempeño docente, esto es en lo que el maestro hace en clase. Estas concepciones han permitido desarrollar una gran cantidad de escalas de calificaciones y listas de control para observar y medir la ejecución del maestro.

A pesar de que no existe un acuerdo sobre qué refleja la eficacia docente, si parece existir acuerdo en que ésta sólo puede medirse, conforme a las concepciones antes mencionadas, de forma multifactorial o multidimensional, es decir, sin que exista un único indicador para cada uno de los factores o dimensiones, debido a la diversidad de variables que intervienen en el ejercicio magisterial.

Además de las investigaciones tendientes a identificar las dimensiones o factores que determinan la efectividad realizadas en el extranjero, varias instituciones de educación superior de México entre las que destacan la UNAM, la Universidad Anáhuac, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Baja California, han realizado investigaciones dirigidas al mismo fin apoyándose en indagaciones de la opinión de profesores y/o alumnos respecto a cuáles de los factores que se les presentaron debieran emplearse en la evaluación de los profesores. La diversidad de factores que se sometieron a la consideración de los encuestados fueron aquellos mismos propuestos en la literatura correspondiente por los estudiosos más serios del área, entre los que están: Caballero, Díaz Barriga, Feldman, Loredó, Marsh, Nieto, Rueda y Tejedor. Dado que las circunstancias de cada institución (tales como su orientación pedagógica, las carreras que en ella se estudian y su tamaño) tienen un peso importante en la determinación de dichos factores, cabe hacer notar que las investigaciones referidas fueron realizadas en una variedad de instituciones.

No obstante que no es posible delimitar una serie de factores o dimensiones de la efectividad docente únicos, definitivos y de aplicación a todos los contextos, tanto las investigaciones realizadas en el extranjero como las efectuadas en nuestro país previamente mencionadas, muestran coincidencias importantes respecto a ciertos factores válidos en la generalidad de los casos. Luna (1996:101) señala las dimensiones o factores más importantes sobre los que existe tal compatibilidad de la siguiente manera:

La opinión de los alumnos, como un componente importante y confiable de la evaluación de la enseñanza se ha utilizado ampliamente a partir de la década de los setenta (Landshere, 1980; Marsch y Roche, 1993). El análisis de los reactivos aplicados durante los últimos veinte años ha llevado a la definición natural de las dimensiones importantes que deben ser evaluadas, entre las que se encuentran: dominio de la asignatura, organización del curso, interacción estudiante-maestro, claridad expositiva, evaluación del aprendizaje (Landshere, 1980; Tejedor, 1990; Centra, 1993; Marsh y Bailey, 1993).

Aunque cada uno de los investigadores emplea una clasificación de factores distinta y por supuesto una amplitud de subfactores o indicadores muy variada, podemos resumir que la principal orientación de los factores es hacia criterios de desempeño o comportamiento docente, los cuales se combinan con características o atributos del profesor asociadas al desempeño. Asimismo, encontramos que muy pocos investigadores incluyen en las dimensiones a evaluar los resultados obtenidos por los alumnos.

Dentro del debate en el que se encuentra la inclusión del aprovechamiento estudiantil como indicador del desempeño docente. Caballero presenta un buen esquema de argumentos a favor y en contra de esta postura, mismo que por su claridad nos permitimos citar completo:

- a) Existen numerosas dificultades asociadas al establecimiento de controles adecuados para determinar qué aspectos del comportamiento docente tienen una influencia directa e inequívoca sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes.
- b) Una gran cantidad de investigaciones han probado que en el rendimiento de los estudiantes influye una amplia gama de factores, entre los que se pueden encontrar: el ambiente familiar, las condiciones económicas, sociales y culturales del alumno, el cociente intelectual, la experiencia escolar antecedente, los intereses, etcétera. Todos esos factores afectan en mayor o menor grado el aprovechamiento escolar. Ante esto subyace siempre la interrogante acerca de las verdaderas causas que determinan el aprovechamiento escolar.
- c) La validez y confiabilidad de los instrumentos diseñados para medir el aprovechamiento escolar se ha cuestionado y objetado. Se argumenta en este mismo sentido que existe una carencia de medidas satisfactorias del aprovechamiento escolar.
- d) Se deduce también que en un salón de clase existe un solo maestro y un grupo de alumnos, situación que genera efectos diferentes en el aprovechamiento estudiantil. Dicho en otras palabras, la influencia del maestro no es la misma sobre el conjunto de alumnos.
- e) Las calificaciones de los estudiantes están sujetas a muchas influencias diversas.(1992: 48-49).

Los factores con los que se puede evaluar la práctica docente según la literatura pertinente varían en cuanto al número de indicadores o subfactores empleados o por la denominación que se les da; no obstante, en términos generales, los podemos integrar en los siguientes: 1) dominio de la asignatura, llamada por algunos autores instrucción y formación de los docentes; 2) metodología de enseñanza, que incluye tanto la organización y preparación de la clase como la profundidad y pertinencia de los contenidos; 3) evaluación del aprendizaje; 4) relación entre el profesor y los estudiantes, en la que se incluye la motivación que el primero logra imprimir en los segundos; 5) exposición y conducción de clase; 6) transmisión de valores y 7) cumplimiento de obligaciones.

Es importante aclarar que los factores antes mencionados son sólo criterios generales consistentes con los principios de la enseñanza efectiva, razón por la cual deberán adecuarse a la postura pedagógica de cada institución a través de subfactores o indicadores que definan las características y funciones que se considera debe tener un buen profesor de la misma.

#### **4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación del desempeño docente no sólo presenta problemas en cuanto a su definición sino también en lo que concierne a su metodología y a los instrumentos adecuados para llevarla



a cabo. De hecho, hay que enfatizar que no existe un modelo único ni reglas precisas para realizarla, por lo tanto, cada centro educativo tendrá que diseñar su propio método *ad-hoc*, determinando los aspectos que se van a calificar y los instrumentos que se emplearán para el efecto de conformidad con las circunstancias propias de la institución y de sus profesores.

En la literatura especializada en las disciplinas educativas se discuten una variedad de métodos e instrumentos de evaluación que hemos clasificado en los siguientes rubros: encuesta de opinión de los alumnos, entrevistas, observación de clase y autoevaluación, siendo el primero el más empleado.

#### **4.1. Encuesta de opinión de los alumnos**

Este método, llamado generalmente en la literatura de las disciplinas educativas “cuestionario de evaluación docente” o por sus siglas CEDA, se emplea para identificar o medir la visión de los alumnos sobre sus profesores, generalmente a través de escalas gráficas en las que se presentan, en forma de comportamientos o habilidades brevemente descritos, los factores en función de los cuales se evaluará la calidad del desempeño del profesor. Debido a que dichos factores o dimensiones ya fueron mencionados en el apartado anterior, ya no serán abordados en esta sección.

De acuerdo a la investigación realizada por José María García Garduño (2000), la recabación de la opinión de los alumnos mediante cuestionarios tiene sus orígenes en 1927, aunque en México comenzó a emplearse hasta fines de 1960. Según este investigador, las primeras instituciones de educación superior en usarlas fueron la Universidad Iberoamericana (1968), las Facultades de Contaduría y Administración y de Psicología, ambas de la UNAM, (1971). Sin embargo, la amplia divulgación de su uso en las instituciones públicas de educación superior mexicanas ha ocurrido a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, comenzando en instituciones importantes como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cabe hacer notar que el hecho de que nuestra Facultad haya sido la primera institución pública mexicana en utilizar este método de evaluación, le ha permitido ganar una experiencia particularmente rica al respecto, misma que ha sido significativa para nuestra investigación.

Al diseñar un cuestionario de evaluación siempre se deberán tener presentes los propósitos de la evaluación, pues, como indicamos previamente, de ellos depende la selección de los factores o criterios a utilizar y la determinación de los indicadores correspondientes. A este respecto Edna Luna destaca que:

[...] de los cuestionarios con propósitos formativos se espera que se determinen con precisión las conductas docentes específicas que se van a mejorar, y de los sumativos, una evaluación general sobre los aspectos relacionados con fines administrativos, como el cumplimiento docente (2004:118).

Es precisamente de la adecuada selección de los factores y de la correcta determinación y definición de los indicadores que depende el logro de la validez de contenido de los cuestionarios. Por lo que concierne a su confiabilidad, diversas investigaciones realizadas han encontrado, a través de pruebas de consistencia, que es importante el

número de personas que responden el cuestionario, ya que se considera que sólo puede sostenerse la confiabilidad si por lo menos dos terceras partes de los alumnos de un grupo evalúan a su profesor. Asimismo, se establece que en los grupos menores a 10 estudiantes las pruebas arrojan que los coeficientes de confiabilidad son más bajos a los aceptados y las calificaciones que los alumnos otorgan a los profesores de grupos pequeños son mayores a las de los grupos numerosos, por lo tanto Edna Luna establece como una de las conclusiones de su investigación sobre la confiabilidad de los cuestionarios que “[...] los índices de confiabilidad están en función del número de alumnos que contestan un cuestionario: a menor cantidad de estudiantes menor índice de confiabilidad[...].” (2004:103).

Respecto a las condiciones en las que se obtiene la información, se ha observado que existen algunas que pueden influir sobre las calificaciones, la primera y más importante es el anonimato: los alumnos necesitan sentir que no habrá repercusiones en sus calificaciones, ni en su relación con el profesor para emitir su opinión sincera. En segundo término, encontramos la capacitación que reciben los estudiantes, de la cual destaca la concientización del papel que juegan, ya que las respuestas son menos subjetivas si el estudiante conoce la importancia de sus respuestas. Como aspectos secundarios están identificados el momento en el que se aplican los cuestionarios y la presencia del profesor: los resultados son distintos cuando se llevan a cabo fuera del salón de clase y cuando se realizan dentro; también difieren si el profesor permanece en el salón o se retira.

Es de suma importancia tener presente al recabar la opinión de los alumnos como método de evaluación docente, que éste, como cualquier otro, tienen limitaciones, siendo las más destacadas: la limitada capacidad de los estudiantes para evaluar aspectos como contenidos curriculares y la actualización de los conocimientos y el estilo didáctico del profesor; la dificultad que se les presenta para explorar el contexto en que ocurre la enseñanza; y la poca o nula relación de este método con los aprendizajes de los alumnos.

#### **4.2. Observación de clase**

La observación de clase es otro método comúnmente utilizado en la evaluación del desempeño docente, ya que permite ver en la realidad diversos aspectos de la comunicación profesor-alumno con relativa facilidad. Básicamente, consiste en que uno o varios evaluadores, previamente seleccionados concienzudamente, observen analíticamente lo que sucede en la actuación docente y registren los sucesos relevantes, tratando de estar siempre pendientes tanto de las variaciones como de las constantes que se aprecian en un determinado tiempo.

La observación es una forma básica de obtener información acerca del hecho educativo, sin embargo, no se le debe atribuir un papel determinante en los programas de evaluación, debido a que existen diversos aspectos de la práctica docente, tanto positivos como negativos, que no pueden observarse de esta forma.

La principal ventaja de este método es que brinda la posibilidad de observar algunos aspectos de la conducta del profesor en el momento mismo en que se está dando, por ejemplo, algunas facetas del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la relación

maestro-alumno. Una de sus desventajas es la falta de objetividad que puede darse por parte del observador, debido a la introducción de su propio juicio y prejuicios en la observación. Otra consiste en la parcialización de la conducta observada, ya que una sola clase no es necesariamente representativa de la actuación general del profesor.

Según Ricardo Rodríguez García *et al*, (1998) al crear métodos de evaluación empleando la observación es necesario que se cumplan ciertos requisitos: a) definición de un propósito específico (en base al cual se establece lo que vamos a observar); b) planeación cuidadosa y sistemática del método; c) definición de un formato de control minucioso de lo que observaremos; d) especificación del período y frecuencia de la observación; e) delimitación del grado de validez y confiabilidad de la información.

Algunos instrumentos auxiliares que pueden ser empleados para evaluar por el método de observación son las audiograbaciones o videograbaciones de clase, que además pueden emplearse en los procesos de retroalimentación.

### **4.3. Autoevaluación**

Mediante este método los profesores identifican comportamientos claves en su práctica docente y los contrastan con los principios teóricos didácticos, los cuales permite entender mejor la forma en que el profesor vincula su conocimiento teórico con su práctica docente. El método requiere de la obtención de evidencias empíricas del conocimiento práctico del profesor, las cuales pueden obtenerse mediante un instrumento de evaluación o por medio de pruebas de trabajo, en las que el docente deberá identificar y mostrar comportamientos que describan su conocimiento práctico, para que estos se analicen y evalúen con el objeto de identificar sus áreas fuertes y débiles.

El método se fundamenta en las teorías del pensamiento docente en las que se considera que el profesor es un sujeto activo capaz de pensar sobre lo que hace y cómo y para qué lo hace. En ellas se precisa que es necesario que los docentes reflexionen sobre las teorías, creencias y valores que preceden la práctica educativa, pues se considera que el pensamiento guía la acción y en la medida que el docente tenga un mejor pensamiento pedagógico, sus resultados serán mejores. Dado que el método involucra una actividad de reflexión, se le considera apropiado para el estudio del conocimiento práctico. Así mismo, se le considera directamente relacionado con la finalidad formativa de la evaluación docente.

La autoevaluación puede llevarse a cabo mediante diversos instrumentos, como son: curso-taller de reflexión, dirigido por un coordinador experto en metodología del aprendizaje, en el que se busca establecer condiciones para que el profesor autoevalúe su propia enseñanza a partir de un trabajo individual y grupal; “captación de estrategias” o análisis de casos, en el que a través de el análisis de un problema o caso el profesor identifica los elementos, características y valores que en su opinión muestran los personajes del mismo y reflexiona sobre como él enfrentaría un caso así; elaboración de mapas cognitivos, en el que se busca que el maestro establezca significados mediante un proceso interpretativo personal; portafolio de evidencia docente, mediante el cual el docente organiza una muestra representativa de su trabajo, para que de manera individual y colegiada se evalúen aspectos tales

como conocimiento pedagógico, estrategias instruccionales, manejo del grupo, habilidad de comunicación y prácticas de evaluación, con el objeto de hacer una reflexión sobre los mismos y en caso necesario modificarlos.

Indudablemente, la autoevaluación tiene una serie de desventajas importantes. Barber (1990, citado por Nieto, 1996) destaca las siguientes: carencia de objetividad, de precisión, de fiabilidad y, en muchos casos, de honradez, a tal grado que algunos la consideran imposible; la persona incompetente puede no comprender que está actuando insatisfactoriamente; los profesores mediocres tienden a ser menos precisos en la autoevaluación que los superiores.

#### **4.4. Entrevista**

En esencia, la entrevista es una forma de comunicación oral interpersonal que tiene como propósito obtener información sobre un objetivo o tema relativo a la función educativa del docente. Dado que durante el proceso de la entrevista se establece, indiscutiblemente, una interacción entre el entrevistador (evaluador) y el entrevistado (profesor o alumno) se emplea básicamente para identificar el pensamiento docente. La entrevista, puede ser libre o estructurada (dirigida). La primera recolecta información con preguntas espontáneas sobre el tema que interesa al entrevistador y deja en libertad de hablar al entrevistado. La segunda se orienta a través de una guía, esto es, una forma impresa o estandarizada que se debe llenar a medida que se desarrolla la entrevista. Este formato facilita su aplicación, ya que contiene una estructura preestablecida de preguntas a realizar.

Para emplear este método en la evaluación docente, en cualquiera de sus dos versiones, el entrevistador requiere un entrenamiento muy sólido tanto en lo que corresponde a los enfoques pedagógicos, como en las técnicas de entrevista, pues está obligado a captar y registrar con toda fidelidad la perspectiva didáctica del profesor.

M. Monroy y M. Díaz nos ilustran sobre algunos de los usos específicos que se da a la entrevista como método de evaluación docente:

Entre otros usos se le ha dado los siguientes: para que los profesores describan cómo realizar la planeación de sus actividades; para conocer cómo llevan a cabo el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje; para analizar qué factores influyen en las decisiones de los contenidos; para reflexionar con relación a la forma de organizar el contenido que se va a enseñar, así como los materiales de aprendizaje que se usarán; para contrastar la relación entre la planeación y su comportamiento en el aula, es decir, para analizar las relaciones entre las creencias y la práctica, y para analizar las concepciones que tienen los docentes en torno a la enseñanza (2004: 150-151)

Independientemente del método o instrumento empleado, es vital que al definirlos se considere que deben abarcar tres aspectos fundamentales del quehacer docente: 1) el pensamiento didáctico del profesor, en el que se debe considerar tanto su postura respecto a métodos de enseñanza-aprendizaje, como su aplicación en actitudes, valores y técnicas de evaluación; 2) la planificación de la enseñanza y 3) la práctica educativa, entendida como los acontecimientos que ocurren en el aula que estimulan el aprendizaje de los alumnos. Algunos autores agregan a estos tres elementos la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos, sin embargo nosotros comulgamos con la crítica principal que se le hace a esta postura y que García, et al. expresa así:

[...] puesto que la relación entre el comportamiento del profesor y resultado de los alumnos está modulada por muy diversos factores (contexto del aula, contenido de la enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividades mentales y estratégicas desplegadas, etc.), la generalización de sus resultados resulta inadecuada, y tanto su poder explicativo como las posibilidades que tiene de contribuir a la teorización de la docencia deben tomarse con la debida precaución ( 2004: 33)

Asimismo, si se concibe a la evaluación de los docentes no simplemente como un instrumento de control, sino como todo un proyecto de apoyo a la toma de decisiones tendientes al mejoramiento del profesorado, es importante que los instrumentos no sólo estén encaminados a la evaluación cuantitativa, ya que ésta conlleva una serie de limitaciones, como son su dependencia de la capacidad y veracidad de las opiniones de los evaluadores y los obstáculos que se les presentan en cuanto a la profundización en la valuación de los distintos factores y el análisis de aspectos contextuales. Es pues necesario sino que incluya evaluaciones cualitativas que permitan la flexibilidad y profundidad en el estudio de la práctica educativa. La combinación de ambos tipos de instrumentos permitirá una mayor riqueza en el conocimiento de la docencia que realmente se practica.

## **5. LOS EVALUADORES**

Los evaluadores son las personas a las que corresponde la responsabilidad de calificar el desempeño docente, razón por la cual el rol que juegan es de la mayor trascendencia y consecuentemente también su elección. Su función es compleja ya que generalmente no es fácil emitir juicios de valor que no estén preponderantemente fundados en meras apreciaciones subjetivas. En primer lugar, hay que entender que el evaluador, ya sea un individuo o grupo, está influido por sus marcos de referencia, conformados por su preparación académica y cultural y su concepción de los procesos de estructuración del conocimiento, y que ellos pueden diferir de los del evaluado. Por tal motivo es de suma importancia que aquellas personas que se van a encarga de realizar la evaluación estén capacitadas técnicamente para ello, pero que además cuenten con autoridad y legitimidad académicas.

El papel de evaluador puede ser realizado por diferentes personas: alumnos, autoridades de la institución (jefes o coordinadores de asignatura o área académica, jefes de carrera y departamento de personal), compañeros maestros, y el propio profesor. Pero, en todos los casos se requiere de parte del evaluador la mayor objetividad posible, espíritu y sentido de equidad, una conducta profesional y una formación adecuada. Se requiere además que el o los evaluadores estén respaldados por instrumentos de evaluación que les ayuden a desempeñar adecuadamente su delicada tarea.

### **5.1. Los alumnos**

Cómo bien señalan múltiples investigadores, incluyendo a Galindo y Zwaiman (citados por Loredo, 2000) y Luna (1996), la opinión de los estudiantes recabada mediante cuestionarios estructurados sigue siendo la fuente principal de evaluación docente a nivel universitario,

aunque existe consenso en el sentido de que debe complementarse con otras fuentes de información, ya que los estudiantes tienen (como mencionamos brevemente en el punto 4.1) una serie de limitaciones como evaluadores, siendo la principal su capacidad limitada para evaluar aspectos como los contenidos curriculares, la actualización de los conocimientos del profesor y su estilo didáctico. Así, Rosen, Shine y McGaw afirman que el estudiante es probablemente el mejor juez para decidir si le han aburrido o estimulado sus profesores pero, se interrogan, ¿es el mejor juez de su habilidad para comprender materiales científicos o para aplicar principios científicos a una situación nueva?

## **5.2. Las autoridades de la institución**

De acuerdo con Escudero (citado por Jiménez, 2000: 80), las autoridades (tales como coordinadores de área académica o jefes de carrera) pueden actuar de forma parecida a los compañeros del profesor, con observaciones y controles sistemáticos de las tareas docentes, pero en este caso resulta difícil relajar la tensión y el rechazo que se produce a todo control desde arriba. Así, el mismo autor señala que la evaluación por autoridades no es una fuente confiable de observación directa, porque condicionan demasiado la actuación del profesor, pero que no obstante, es una fuente válida de información en aquellos aspectos de la tarea del profesor que escapan tanto a los estudiantes como a los compañeros; por ejemplo, los registros administrativos o los rendimientos de los alumnos.

## **5.3 Los compañeros o pares**

La evaluación por los compañeros maestros es una práctica antigua que puede complementar la evaluación de los estudiantes sobre todo en aquellos aspectos donde la competencia del juicio de éstos pueda cuestionarse. Sin embargo, según Escudero a menudo es desenfocada, dado que se emplea para valorar cualidades personales como son los conocimientos o la dicción y rara vez para valorar la calidad de la actuación docente. Los procedimientos para realizar esta evaluación son variados, entre los cuales se pueden señalar: mutuas y repetidas observaciones de clase, presentación de la organización de la misma y pruebas de evaluación.

## **5.4. El propio profesor**

Dado que este punto ya lo abordamos al analizar los métodos de evaluación (4.3. Autoevaluación), sólo recordaremos aquí que aunque esta alternativa presenta importantes limitaciones, principalmente en cuanto a objetividad y precisión, también ofrece un buen medio de autorreflexión que puede tener buenos frutos considerado desde una perspectiva formativa, bajo la guía de personal especializado.

Dado que cada tipo de evaluador presenta sus propias ventajas y desventajas, es evidente la necesidad de combinarlos para complementarlos entre sí, fomentando una cultura de la evaluación entre todos los participantes. Esto, obviamente, implica la valoración profunda de cada uno en forma aislada y de su articulación en un sistema integral que propicie cambios cualitativos en la docencia.

La calidad de la evaluación docente depende, principalmente, de la capacidad de análisis, diagnóstico y ejecución de los evaluadores que participan, por lo tanto, éstos deberán tener la formación profesional y la experiencia laboral suficiente que les permita cumplir ampliamente con las complejas funciones que requiere esta metodología de mejoramiento continuo.

## **6. OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INTEGRACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE**

Con base en diversas investigaciones orientadas a evaluar los factores que afectan los resultados de la evaluación, tales como las de Luna (2004), Díaz Barriga (2004) y García (2000) y las demás que citaremos en su oportunidad en el presente apartado, concluimos que el diseño de un sistema de evaluación docente debe considerar, además de todos los factores hasta ahora analizados (enfoque pedagógico, objetivos, factores, método y evaluadores), las características de los cursos, las condiciones de seguridad y la retroalimentación y apoyo al profesorado.

### **6.1. Características de los cursos**

Como punto de partida es importante considerar el tamaño de los grupos, ya que se ha podido observar que el número de alumnos influye en los índices de confiabilidad de los métodos empleados. Por ejemplo, los grupos pequeños se ven afectados por la interrelación profesor-alumno al grado de poder aumentar la subjetividad en la evaluación; además, las ausencias de alumnos al momento de la evaluación afectan más drásticamente los resultados de la evaluación. De acuerdo con Luna (2004), los grupos menores de 10 alumnos tienen coeficientes de confiabilidad muy bajos para efectos de evaluación de sus profesores. Estos datos nos indican que cuando se tienen grupos pequeños, se requieren mecanismos de evaluación diferentes a la evaluación por medio de los alumnos.

Otra variable relativa a características del curso que puede afectar un sistema de evaluación es el nivel de estudios al cual está dirigido, pues éste, además de estar frecuentemente relacionado con el tamaño de los grupos, también influye en la determinación de los factores o criterios de evaluación y sus indicadores correspondientes dado que los intereses de los alumnos suelen ser diferentes. Por ejemplo, Luna (2004) señala que se ha encontrado que la organización de los cursos y la claridad en la exposición son mucho más importantes para los alumnos de licenciatura que para los de posgrado, mientras que para estos últimos tiene más trascendencia la evaluación del aprendizaje y la integración del profesor con los alumnos.

### **6.2. Naturaleza de las disciplinas**

La naturaleza de las disciplinas también ha sido identificada como una variable que afecta el diseño de un sistema de evaluación docente. Diversas investigaciones muestran que los rasgos de personalidad específicos que contribuyen a la enseñanza efectiva difieren sustancialmente según los cursos de las diferentes disciplinas (Murray, Rushton y Paunomen, 1990; Basow, 1995, citados por Luna, 2004). Así mismo, los procesos de estructuración del conocimiento y la enseñanza suelen ser distintos en las diversas disciplinas. Las investigaciones de Donald (1990) y de García (2000), señalan que las ciencias exactas, las naturales, las sociales y las humanidades muestran diferencias importantes. Así, por ejemplo, para las disciplinas exactas la precisión y la exactitud son determinantes en los procesos de enseñanza, mientras que para las humanidades, la coherencia integral de la teoría suele ser más importante (Luna, 2004).

### **6.3. Condiciones de seguridad**

Es importante que profesores y alumnos confíen en los sistemas de evaluación, sólo así se podrá crear una cultura de evaluación que permita la reflexión y análisis del profesor sobre su práctica educativa para elevar su calidad. Para lograrlo, las instituciones educativas deben tener presente que las condiciones de seguridad en los procesos influyen. Por lo tanto, además de reunir todas las condiciones de confiabilidad y validez en el diseño de los instrumentos de evaluación, es importante tener presente que aspectos tales como la seguridad de los estudiantes de que no se verá afectada su relación con los profesores, la confidencialidad de la información y la confianza en el uso de los resultados, también repercuten en la confiabilidad del sistema, de tal forma que los procedimientos de acopio, procesamiento y almacenamiento de la evaluación deben ser acordes a la rigurosidad técnica con la que se hayan diseñado los sistemas.

García, *et al.* (2004) sugieren que las instituciones educativas cuenten con personal especializado que se encargue de los sistemas de evaluación del desempeño desde su planeación, diseño de instrumentos, aplicación, análisis y validación de los mismos, recomendación que apoyamos porque ello contribuiría significativamente a lograr la confianza requerida en un sistema de evaluación exitoso.

### **6.4. Retroalimentación y apoyo al profesorado**

Considerando que cualquier programa de evaluación docente debiera tener como finalidad primordial el proveer información para el mejoramiento de la docencia, es decir, tener una orientación formativa, éste no podría concebirse sin contar con un sistema de retroalimentación integral para los profesores, fundamentado en los resultados de la evaluación, que les permita saber qué tan bien están desarrollando su función docente según los diferentes evaluadores y recibir apoyo para idear nuevas estrategias para mejorarla. Algunos estudios empíricos, como los realizados en México por Cruz, Crispín y Ávila (2000), han encontrado que los cambios que los profesores realizan para mejorar su actuación como consecuencia de conocer los resultados de una evaluación, se incrementan considerablemente cuando la comunicación de dichos resultados se acompañan de una asesoría personal. Edna Luna (2004) por su parte señala que estos cambios son mínimos cuando la evaluación se limita a sólo notificar a los maestros algunos datos aislados resultantes de la evaluación, tales como puntajes generales logrados. Además, es pertinente recordar que un programa de evaluación docente sólo puede ser exitoso si es percibido por los profesores como un recurso o herramienta valiosa que les ayuda a alcanzar los objetivos, que les orienta y apoya en su trabajo.



### **Capítulo III**

## **MODELO TEÓRICO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE PROFESORES DE LICENCIATURAS EN CONTADURÍA Y EN ADMINISTRACIÓN**

El modelo teórico que expondremos a continuación busca cumplir dos objetivos: 1) ser el ideal contra el cual comparar la situación general de los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y administración, presentada en el siguiente capítulo, para determinar sus tendencias generales en cuanto a deficiencias, limitaciones y aciertos; 2) servir como base general de comparación para aquellas instituciones que impartan las licenciaturas citadas y que deseen analizar críticamente y rediseñar sus sistemas de evaluación docente o diseñarlos por vez primera. Respecto al segundo objetivo conviene enfatizar que, dada su naturaleza teórica, el modelo es de tal manera general que permite su empleo por instituciones educativas de diversas orientaciones y tamaños y por consiguiente con diferentes necesidades y contextos, cada una de las cuales deberá considerar sus propias particularidades al momento de diseñar o rediseñar sus sistemas de evaluación docente, pudiendo emplear el presente modelo como referencia general orientadora.

La realización del modelo se basó en dos fuentes: 1) el marco teórico que formulamos recurriendo tanto a la administración de recursos humanos como a las disciplinas educativas, y 2) la experiencia profesional que hemos podido acumular en el campo de la evaluación docente y en el área de administración de recursos humanos. Cabe destacar que, en vista del carácter teórico del modelo, la primera de las dos fuentes constituyó la base principal y, así mismo, que hemos intentado integrar, más que meramente sobreponer, los elementos teóricos provenientes de uno y otro campo (la administración de recursos humanos y las disciplinas educativas).

### **1. DEFINICIÓN DE LA ORIENTACIÓN GENERAL DEL SISTEMA**

El punto de partida de un buen sistema de evaluación docente de profesores de licenciaturas en contaduría y en administración es la definición clara de los principios básicos en los que se sustenta, es decir, del enfoque pedagógico que ostenta la institución, mismo que debe ser afín con su misión. A este respecto, las teorías educativas nos hacen ver que toda evaluación docente implica una filosofía pedagógica y una postura epistemológica que debe identificarse claramente al ser instrumentada (Rueda, Díaz Barriga y Pontones, 2003; Loredo, 2000, García, *et al.*, 2004), mientras que las teorías de administración de recursos humanos nos indican que todo sistema de evaluación del desempeño debe encontrar la forma de incorporar o reflejar los elementos claves de la misión de la organización (Grote 1996; Sastre y Aguilar, 2003; Bolander *et al.*, 2001). Recomendamos que se elabore un perfil del docente en el cual se refleje claramente el enfoque pedagógico de la institución. Más adelante, en el inciso 7, incluimos a manera de ejemplo un perfil de profesor de licenciaturas en contaduría y en administración.

## **2. INTEGRACIÓN DE LOS INTERESES DE LOS PROFESORES CON LOS OBJETIVOS DE LA INSTITUCIÓN**

Antes de referirnos propiamente a la conjunción de los intereses de los docentes y de la institución, debemos dejar claro que el sistema de evaluación debe perseguir primordialmente objetivos formativos, esto es, que se dirija a buscar el desarrollo de los profesores mediante la obtención de información retroalimentadora al docente y a la institución respecto a la actuación de éste. Ello implica que se debe evitar pretender alcanzar simultáneamente objetivos con efectos económicos para el profesor, como son el servir para la determinación del otorgamiento de incentivos económicos o aumentos salariales, ya que, de conformidad con lo sustentado en el marco teórico, la búsqueda de dichos fines mengua la objetividad tanto de evaluadores como de evaluados, a la vez que desvían su atención de los fines formadores.

Con base en los principios rectores a que se refiere el apartado anterior, se debe buscar que los objetivos del sistema conjunten los fines de desarrollo de los docentes y los de la organización. A este respecto, consideramos que en un sistema con objetivos formativos fácilmente pueden empatar los intereses de los profesores y los de la institución, ya que a ambos conviene el desarrollo de los primeros. De hecho, cuando los mentores poseen la genuina vocación por la educación que se espera de ellos, su mejoramiento como tales suele ser uno de sus mayores intereses.

Desde sus respectivas perspectivas, tanto la administración de recursos humanos como las ciencias educativas destacan la necesidad de lograr y, sobre todo, de hacer evidente la coincidencia de intereses de los evaluados con los de la organización. De acuerdo con la primera disciplina, un programa de evaluación del desempeño debe considerar las características de los evaluados, sus preocupaciones, inquietudes y actitudes ya que si los evaluados encuentran que sus intereses son coincidentes con los objetivos del sistema de evaluación, con mayor facilidad aceptaran los programas. Coens y Jenkins, por ejemplo, observan que el desempeño se perfecciona mediante un propósito compartido y una visión común y que para promover el desarrollo del trabajador hay que facilitar que conecte su trabajo con un propósito y una visión primordial. Por lo que concierne a las disciplinas educativas, en ellas se enfatizan, como apuntamos en nuestro marco teórico, las ventajas de diseñar y realizar la evaluación docente con un objetivo formativo, es decir, con el fin primordial de servir al desarrollo del profesorado, lo cual obra en beneficio tanto de éste como de la institución educativa.

Tratándonos de explicar por qué es importante este objetivo formativo de la evaluación del desempeño, recurrimos a las teorías sobre motivación haciendo la siguiente reflexión. Si los objetivos de la evaluación docente son el desarrollo de los profesores y presentan ante éstos una visión clara y convincente de lo que espera la institución educativa de ellos, que les permita entender por que están ahí y hacia donde deben dirigirse, entonces estaremos abriendo la puerta de la motivación. Si consideramos que un docente elige esta profesión porque se identifica con la búsqueda del conocimiento y el placer de transmitirlo, esto es, porque tiene vocación para ella, entonces el aprendizaje que adquiera como producto de los procesos de

evaluación puede ser un factor “capaz de provocar, mantener y dirigir la conducta” de los profesores hacia el objetivo de ser un mejor docente, en concordancia con la definición de motivación propuesta por Arias (1988). De igual forma, podemos notar que la convicción del maestro de que su participación en los procesos de evaluación del desempeño tenga como resultado su propio aprendizaje y desarrollo, representa, en términos de la teoría de Vroom, la “expectativa”, misma que encontrará su “valencia positiva” conforme al grado en que él mismo esté interesado en seguir aprendiendo de sus propias experiencias, y la “instrumentalidad” dependerá entonces de la confianza que tenga en los sistemas de evaluación. Así, para continuar con Vroom, el resultado primario sería su aprendizaje y como secundario podría identificar su prestigio en la institución. Igualmente, si los procesos de evaluación de desempeño tienen como fin primordial el desarrollo de sus académicos a través de su propia práctica, entonces tendrán ese “enfoque más positivo”, en contraste con las finalidades meramente fiscalizadoras y punitivas, del que nos hablan Sastre y Aguilar (2003).

Lograr la coincidencia de los intereses de los evaluados con los de la institución, a través de dar una orientación formativa a los sistemas de evaluación, y hacerla evidente es pues una posible fuente de motivación del profesorado. Esto, además de brindar los beneficios consabidos, representa uno de los mejores antídotos contra la descalificación de los sistemas evaluativos por parte de los maestros, tan frecuente y pernicioso en nuestro medio.

### **3. DIVERSIFICACIÓN DE EVALUADORES Y PERSPECTIVAS**

Dada su complejidad, la función docente tiene diversos aspectos difícilmente observables desde una sola perspectiva; por lo tanto, se hace necesaria la participación de múltiples evaluadores para lograr una evaluación integral y, al mismo tiempo, disminuir la subjetividad. Por consiguiente, debe evitarse el empleo de los cuestionarios de opinión de los alumnos como *único* instrumento de evaluación, práctica desafortunadamente todavía común en México.

La administración de recursos humanos y las disciplinas educativas coinciden en señalar la imperiosa necesidad de emplear diversos evaluadores, y por lo tanto diversas perspectivas, con los cuales realizar una evaluación del desempeño integral, así como en la indispensable capacitación de todos ellos. Sin embargo, desde el campo de la administración de recursos humanos infinidad de pensadores —entre los que están Coens y Jenkins, (2001), Dolan (2003); Chiavenato, 2006 y Sherman, Bohlander y Snell, (1999)—, advierten que, si bien la valuación por múltiples evaluadores tiene la ventaja de permitir una cobertura de todos los aspectos del desempeño de un empleado, así como mayor objetividad, validez, confiabilidad y precisión, conllevan dos inconvenientes que nos parecen importantes para el caso que nos ocupa: los sistemas son más complicados de operar e implican el problema de tener que conciliar la dispersión de los criterios, a lo que agregaríamos que requieren de mucho más tiempo para su diseño, para la capacitación de los evaluadores y para su aplicación, por lo que resultan más costosos. Consecuentemente, a mayor número de evaluadores mayor complejidad del sistema (con el incremento correspondiente de los riesgos de no lograr un

sistema funcional y confiable) y mayores costos. Por ello, creemos que en nuestro medio (en el cual la escasez de recursos propicia que no se cuente con sistema alguno de evaluación docente o que éste se base en sólo uno o dos tipos de evaluadores, incluyendo generalmente los alumnos) conviene más iniciar el sistema, o mejorarlo, contando con una baja diversidad de tipos de evaluadores, digamos tres, pero muy bien seleccionados y capacitados, que esperar indefinidamente a contar con los recursos suficientes para diseñar e implantar un sistema con una mayor variedad de evaluadores.

La administración de recursos humanos y las ciencias educativas coinciden en buena medida en lo que respecta a los posibles evaluadores, sus ventajas y sus desventajas, aunque en un caso sólo se trata de similitudes entre ellos (los subalternos en la administración de recursos humanos, que guardan similitudes importantes con respecto a los alumnos en la educación). Así, en ambos campos disciplinarios se destacan como evaluadores los jefes, los subalternos (los alumnos en el caso de la educación), el propio evaluado y los compañeros o pares. Para efectos del presente modelo, proponemos el empleo únicamente de los tres primeros, dadas las razones expuestas en el párrafo precedente y considerando las inconveniencias que encontramos en la utilización en nuestro medio de la evaluación docente por los pares, como argumentaremos más adelante.

Las autoridades de la institución (coordinadores de área académica y jefes de carrera, principalmente) deben participar como evaluadores porque cuentan con información objetiva sobre ciertos aspectos relativos a la actuación de los mentores, entre los que destacan su asiduidad y puntualidad para impartir clase, así como su interés por superarse pedagógica y académicamente. Asimismo cuentan, principalmente los coordinadores de área académica, con la legitimidad que les confiere sus conocimientos especializados en la misma y además suelen poseer información procedente de los alumnos acerca de la relación entre éstos y sus profesores.

Los alumnos deben participar como evaluadores debido a que son el principal y más directo receptor del trabajo del docente y por lo tanto el mejor juez para valorar ciertos aspectos de la función del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el logro del interés del estudiante por la asignatura y por el estudio en general y la claridad de comunicación del profesor.

Por su parte, el propio profesor debe participar también en el proceso de evaluación porque coincidimos con Monroy y Díaz (2004) en que los docentes son personas reflexivas que al finalizar un curso son capaces de analizar cuál fue su experiencia y qué necesitan cambiar o agregar para enriquecer los que impartirá en el futuro, contando para ello con información detallada y de primera mano sobre el desarrollo de cada curso que imparte. Además, en vista de que estamos proponiendo que la orientación formativa de la evaluación docente sea la que se adopte, consideramos no sólo posible sino indispensable que el profesor participe autoevaluándose, dado que sin su reflexión sobre su diario quehacer simplemente no es posible su desarrollo.

La evaluación por los pares no nos parece adecuada en el caso particular de la

función docente en virtud de que los compañeros no están, a diferencia de lo que suele suceder con muchos otros puestos en las organizaciones, en posición tal que les permita observar cotidianamente y de manera natural el trabajo de sus pares en el lugar en el que se da la actividad primordial de su función: el salón de clase. Consecuentemente, es más probable que cobre mayor peso el inconveniente señalado por autores como Sastre y Aguilar (2003: 330), desde la administración de recursos humanos:

La principal limitación de este sistema es que es posible que los resultados de la valoración se vean condicionados en gran medida por las relaciones informales que se producen entre los trabajadores (relaciones de amistad o enemistad), así como por decisiones políticas (Sonnentag, 1998; Peiperl, 1999), en mayor medida cuando se espera de los resultados de esa evaluación consecuencias profesionales relacionadas con la retribución o promoción.

Además de la participación de diversos evaluadores, el sistema de evaluación deberá contar con un programa de asesoría y capacitación a los mismos y con el apoyo de instrumentos de evaluación adecuadamente diseñados y probados.

#### **4. FACTORES O CRITERIOS A EVALUAR**

Dado que los resultados del trabajo docente no pueden ser observables de manera inmediata y en virtud de que difícilmente pueden ser aislados los factores políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que los afectan (García, *et al.*, 2004; Caballero, 1999), es necesario que los criterios o factores de desempeño a evaluar estén constituidos por cualidades o características del profesor, así como por sus comportamientos y actitudes, condiciones que aunque difíciles de medición por estar enfocadas al individuo, proporcionan información útil en la determinación de los caminos para su modificación, o sea, para su superación, y que por lo tanto son también las más indicadas para un programa de evaluación con orientación formativa, es decir, que tiene como objetivo fundamental el desarrollo de los profesores.

Las instituciones podrán elegir el número de factores que deseen incluir en su sistema de evaluación, desde luego acordes a su enfoque pedagógico y cerciorándose de que no están dejando pasar ningún criterio determinante de la función docente para no cometer el error de deficiencia de criterios. Con objeto de evitar tanto la ocurrencia de este error como el de incluir factores no relacionados directamente con el buen desempeño docente, generando así invalidez, recomendamos que la elección de factores, y de hecho el diseño total del sistema, se realice basándose en una definición previa del perfil del docente, de la misma manera que en una sana administración de recursos humanos se recurre a las descripciones de puestos para estos y otros fines. En el ejemplo de perfil de profesor que exponemos en el inciso 7 se ilustran factores que nos parecen importantes.

Los criterios que de acuerdo a diversas investigaciones realizadas en México, (como las de Luna, 1996; García, 2000; Loredo, 2000) reúnen el requisito de validez son los siguientes: 1) dominio de la asignatura o formación de los docentes; 2) metodología de enseñanza, que incluye tanto la organización y preparación de la clase como la profundidad y pertinencia de los contenidos; 3) relación entre el

profesor y los estudiantes, en la que se incluye la motivación que el primero logra imprimir en los segundos; 4) exposición y conducción de clase; 5) transmisión de valores; y 6) cumplimiento de obligaciones.

Estos factores o criterios deben seleccionarse de acuerdo a las características y contextos de cada institución, entre los que destaca la(s) disciplina(s) enseñada(s), mediante la definición de los indicadores del desempeño correspondientes. Respecto a la influencia del contexto y la disciplina enseñada en el desempeño del profesor, Edna Luna (2004) reporta que:

[...] existen estudios que demuestran que el comportamiento de los docentes varía de manera importante en función del nivel educativo, contexto de enseñanza, método de enseñanza y área de contenido (Stodolsky, 1984, 1988; Zoller, 1992; Neumann, 1994).

Los indicadores de desempeño a utilizar deberán pasar también por: pruebas de validez o pertinencia, para cerciorarse de que efectivamente estén relacionados con el criterio respectivo; pruebas de contaminación, para verificar que el indicador no esté fuera del control del evaluado; pruebas de sensibilidad de discriminación, para constatar su capacidad de identificar diversos niveles de actuación; y pruebas de practicidad, para identificar que efectivamente pueden ser calificados.

## **5. MÉTODOS DE EVALUACIÓN**

Según apuntamos en la exposición de nuestro marco teórico, diversos autores de administración de recursos humanos proponen tres tipos de métodos de evaluación del desempeño: comparativos, de categorización y narrativos. Partiendo de la idea que hemos propuesto de que el objetivo principal de la evaluación docente sea el desarrollo de los profesores, proponemos ahora utilizar para su evaluación únicamente métodos de categorización (listados de verificación, escalas gráficas, escalas de elección obligada y escalas de observaciones) y métodos narrativos (incidentes críticos, historiales de logros y análisis de puntos fuertes y débiles), seleccionando el o los métodos de cada tipo que mejor se adecuen a las características y necesidades de cada institución, basándose para ello en el análisis que hicimos de cada uno de ellos en la exposición de nuestro marco teórico. No proponemos el uso de los métodos comparativos (aquellos que evalúan comparando los empleados entre sí según su comportamiento general) dado que presentan diversas limitaciones e inconvenientes. En primer lugar, la información que pueden ofrecer no es individualizada, es decir, no dice nada acerca de las fortalezas y debilidades de cada evaluado, limitación que por sí sola impide que estos métodos sirvan para el propósito que se pretende: el brindar información para guiar el desarrollo del profesor. Adicionalmente, con facilidad pueden propiciar la descalificación del método por parte de los profesores que no acepten haber resultado inferiores a los profesores con los que se les comparó y calificó.

Presentaremos a continuación los métodos que proponemos emplear por cada uno de los tres tipos de evaluadores que hemos sugerido en el presente modelo teórico (las autoridades de la institución, los alumnos y el propio profesor).

### **5.1. Métodos a emplear en la evaluación por las autoridades**

Proponemos que las autoridades de la institución califiquen a los profesores mediante los dos tipos de métodos que hemos recomendado, utilizándolos de manera complementaria. Los métodos de categorización se pueden utilizar para la calificación del cumplimiento de obligaciones y de los esfuerzos de superación pedagógica y académica del docente, reflejada, por ejemplo, en los cursos tomados por él. A este respecto, debemos enfatizar que dicha calificación debiera poner el énfasis en tratar de valorar la *calidad* tanto del cumplimiento de obligaciones (por ejemplo la calidad del programa o informe de trabajo semestral entregado, más que su mera entrega) como de los esfuerzos de superación realizados. El empleo de métodos narrativos puede servir para calificar con mayor profundidad aspectos tales como: dominio de la asignatura; metodología de enseñanza, sobre todo en cuanto a la organización y preparación de la clase; y la profundidad y relevancia de los contenidos. Dichos aspectos pueden ser analizados mediante la observación de clase o mediante los métodos de historia de logros y análisis de puntos fuertes y débiles, descritos en el marco teórico. Cualquiera de éstos métodos puede ser complementado con el de incidentes críticos, el cual, siendo simple y barato, permite considerar aspectos de la actuación del profesor manifestados a lo largo del curso que suelen olvidarse cuando no se lleva el registro que implica este método. Una razón importante para emplear los métodos narrativos radica en que requieren de la descripción de información que soporte las evaluaciones y, por lo tanto, clarifican las conductas y permiten establecer estrategias y procesos de desarrollo.

### **5.2. Métodos a emplear en la evaluación por alumnos**

Los métodos que resultan más apropiados para esta evaluación son los de categorización a través de cuestionarios de elección forzosa aplicados a los alumnos, en los cuales se les pide identificar y señalar niveles o grados de desempeño del maestro en ciertos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje *según su apreciación u opinión*. Pero se debe poner especial cuidado en únicamente incluir aquellos aspectos de la actuación del docente acerca de los cuales los estudiantes estén capacitados para opinar con fundamentos, tales como qué tanto logró su profesor interesarlos en la asignatura y en aprender más por sí mismos, qué tan claras son las exposiciones del profesor y su aclaración de dudas y qué tanto creen los estudiantes haber aprendido en el curso.

Se debe cuidar el contar con la opinión de la mayoría de los alumnos del profesor con el fin de disminuir los niveles de subjetividad. Al respecto, Luna destaca la importancia de que el número de alumnos encuestado sea representativo del grupo, para lo cual recomienda que por lo menos opinen dos terceras partes del mismo, y advierte que el método debiera emplearse sólo cuando los grupos consten por lo menos de diez alumnos, ya que el coeficiente de confiabilidad de grupos menores resulta muy inferior a los límites aceptados (2004). Igualmente, es importante recordar que los estudiantes tienen limitadas capacidades para evaluar aspectos como contenidos curriculares, la actualización de los conocimientos y el estilo didáctico del profesor y el contexto en que ocurre la enseñanza, razón por la cual debiera evitarse interrogarlos al respecto para fines de evaluación de sus profesores.

### **5.3. Métodos a emplear en la autoevaluación**

Recomendamos que la evaluación realizada por el propio profesor se lleve a cabo mediante métodos narrativos, ya que estos requieren del análisis y reflexión del evaluador, aspectos determinantes para lograr el objetivo formativo de la evaluación, ya que como atinadamente opinan, desde la administración de recursos humanos, Coens y Jenkins (2001) el mejoramiento del desempeño proviene de identificar las causas de un problema o una oportunidad de mejoramiento específica y desarrollar un plan para actuar al respecto.

Específicamente, los métodos narrativos que nos parecen más apropiados son los que encontramos en la administración de recursos humanos con las denominaciones de historia de logros y análisis de puntos fuertes y débiles. El primero de ellos es recomendable cuando se decide trabajar con el análisis de la práctica docente, uno de los enfoques reflexivos propuestos por las ciencias educativas. Algunos instrumentos o técnicas propuestos en estas disciplinas y que equivalen aproximadamente a lo que en la administración de recursos humanos se llama historia de logros son: los portafolios docentes (Díaz Barriga 2004 y 2002; Crispín y Marván, 2001) y curso taller de comparación de estilos de enseñanza (Figueroa 2000). Por lo que concierne al método de análisis de puntos fuertes y débiles, lo consideramos más adecuado para programas orientados a analizar el pensamiento docente a través de lo que en el campo educativo se denomina práctica reflexiva. Entre los instrumentos que se proponen para llevar ésta a cabo figuran el curso-taller de reflexión y la captación de estrategias, que consiste en la utilización de casos o simulaciones para identificar la estrategia que un profesor utiliza cuando toma decisiones o emite juicios (Monroy y Díaz, 2004).

## **6. OTROS ELEMENTOS O CONDICIONES**

Antes de que se implante un sistema de evaluación docente, ya sea que se trate de la aplicación por vez primera de la evaluación formal del profesorado o de la inauguración de un sistema rediseñado, es importante que se promueva en la institución por diversos medios que el propósito primordial del mismo es contribuir al desarrollo de los docentes y que la colaboración de la comunidad coadyuva al éxito del sistema y, consecuentemente, a mejorar el desempeño individual. Entre otros medios, se pueden emplear para el efecto documentos breves que expliquen claramente en qué consiste el sistema, cuál es su finalidad y cómo se aplica, ya que la claridad del sistema es un factor determinante para lograr su aceptación gustosa por todos los involucrados, misma que es necesaria para lograr los efectos de superación buscados. A este respecto, conviene señalar que estudios como los de Tziner *et al.* (2001) muestran que aquellas organizaciones en las que se cree y confía en sus procesos de evaluación del desempeño logran mejores actuaciones de sus evaluadores.

Finalmente, es importante insistir en la necesidad de poner el mayor cuidado en que un sistema de evaluación docente con los fines formativos aquí propuestos no se vea contaminado e incluso contrarrestado con la incorporación de fines incompatibles con aquéllos, como son el que la evaluación del desempeño busque también ser la base para el otorgamiento de promociones salariales o de estímulos económicos.

## **7. EJEMPLO DE PERFIL DOCENTE**



En virtud de que, como destacamos con anterioridad, el contar con un perfil del docente ideal puede ser en nuestra opinión un apoyo muy importante para diversos aspectos del diseño de un sistema de evaluación del profesorado, consideramos conveniente incluir a continuación, a manera de ilustración, cómo podría ser dicho perfil para una institución en la que se estudien las licenciaturas en contaduría y administración. Como se podrá notar, en él se reflejan, entre otros elementos tratados en el modelo teórico que nos ocupa, el enfoque pedagógico de la institución y los factores o criterios a evaluar. No se incluyen otras precisiones que podrían hacerse si nos estuviéramos refiriéndonos a una determinada institución real, por ejemplo, en función de sus fines públicos o privados.

## ***PERFIL DEL DOCENTE***

El profesor debe cumplir los siguientes requerimientos: a) dominio del área de conocimiento, b) vocación docente, e) concepción pedagógica adecuada, d) habilidad de comunicación, y e) habilidad para motivar.

### **7.1. Dominio del área de conocimiento**

Es deseable que el docente tenga un dominio general del área de conocimiento a que pertenezca la asignatura a impartir, e indispensable que posea un dominio particular de dicha asignatura. Ambos dominios deben ser tanto en el nivel teórico como en el práctico-profesional, en la inteligencia de que, dada la naturaleza eminentemente teórica de algunas asignaturas, para ellas no se puede aplicar el criterio de dominio práctico-profesional.

### **7.2. Vocación docente**

Si bien el contar con una verdadera vocación docente no garantiza por sí sola el buen desempeño de un profesor, sí se puede afirmar que es una base de suma importancia a partir de la cual se pueden edificar y desarrollar los demás requerimientos. Para ejercitar adecuadamente variadas profesiones y oficios es conveniente contar con la vocación para el efecto, pero para el buen desempeño de algunas es más que conveniente: es indispensable, tal es el caso de la docencia. En la medida en que el docente posea un genuino gusto e interés por su función existirán mayores posibilidades de que realice ésta con sentido de responsabilidad y con denuedo, así como de que se esfuerce por mejorar su desempeño y por continuar estudiando siempre, necesidad imperiosa en el caso de la enseñanza. Cuando la vocación no existe, el profesor más fácilmente tiende a realizar su labor con irresponsabilidad, por ejemplo, impartiendo una diversidad de asignaturas para las que no está capacitado, o al menos con desgano.

### **7.3. Concepción pedagógica adecuada**

Es necesario que el docente tenga una concepción adecuada de los roles que deben jugar tanto él como el estudiante: que conciba al profesor como un orientador y motivador del aprendizaje del alumno, procurando que éste desempeñe un papel muy activo en el proceso y que desarrolle en el campo de la asignatura en cuestión un criterio sólido, juicio crítico y capacidad de aprender por sí mismo, contribuyendo así a su formación como estudiante independiente y responsable.

El papel orientador del docente implica que desempeñe principalmente las siguientes funciones: destacar los objetivos didácticos a alcanzar y guiar a los estudiantes hacia ellos; exponer conceptos, teorías y técnicas en su caso; resolver dudas a los alumnos; diseñar y encomendarles tareas diversas, así como guiarlos en el planteamiento y solución de problemas; recomendarles lecturas y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en la adecuada y oportuna evaluación del conocimiento.

#### **7.4. Habilidad de comunicación**

Es de suma importancia que el docente posea y desarrolle habilidades para comunicar sus ideas con claridad a los alumnos tanto en forma oral como escrita, dado que es a través de ellas que va a exponer conceptos, teorías y técnicas, aclarar dudas o puntos oscuros, plantear interrogantes y problemas, evaluar el conocimiento, etc.

#### **7.5. Habilidad para motivar**

Es indispensable que el profesor tenga la capacidad de motivar a los alumnos, es decir, de provocar o incrementar en ellos el interés y entusiasmo por estudiar la asignatura. Por ello será importante, entre otras cosas, que aclare la importancia que tiene el logro de los objetivos de la asignatura dentro del *currículum* y para el desempeño profesional, que sea respetuoso de los alumnos y justo al evaluar y calificar el conocimiento por ellos adquirido, y que se base en ésta evaluación para reorientar y estimular oportunamente a cada alumno y al grupo en general.

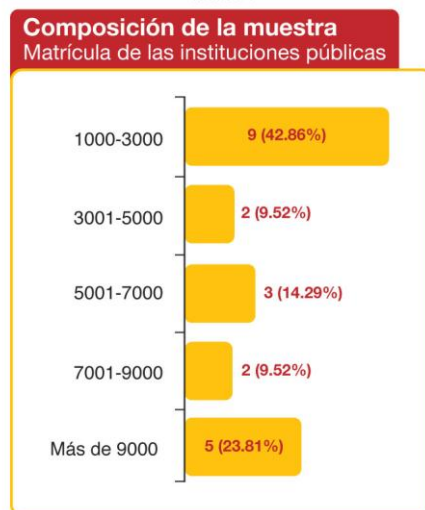
## Capítulo IV

### **LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LAS LICENCIATURAS EN CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE LA ANFECA: SITUACIÓN GENERAL**

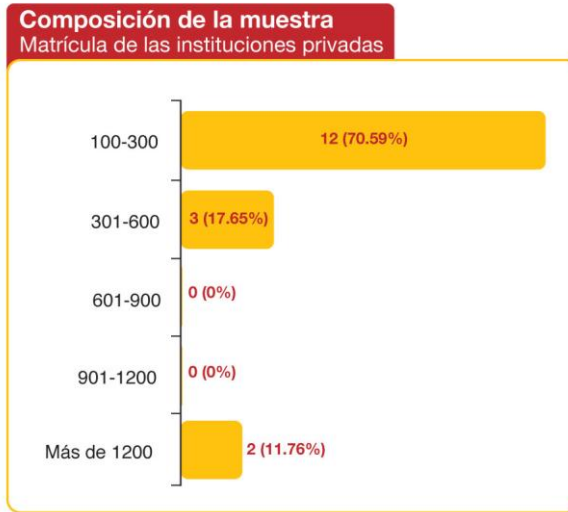
Como mencionamos en el capítulo sobre el método empleado, aplicamos una encuesta a una muestra de instituciones afiliadas a la ANFECA, con el propósito de determinar cuáles son las tendencias generales en cuanto a las principales deficiencias, limitaciones y aciertos que presentan los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y administración en estas instituciones, a la luz de las teorías pertinentes de la administración de recursos humanos y las disciplinas educativas, y ,más específicamente, a la luz del modelo teórico ideal que formulamos con base en ellas. El cuestionario que se utilizó para el efecto se incluye en el anexo A.

La muestra original fue de 52 instituciones, de las cuales respondieron 39; sin embargo, tuvimos que eliminar las respuestas de una de ellas en virtud de no estar debidamente contestado el cuestionario. La muestra definitiva se compuso de 38 instituciones, 21 públicas (54.50%) y 17 privadas (45.50%). Los rangos de número de alumnos en que se distribuyeron las instituciones públicas y privadas se presentan en las gráficas 1 y 2 respectivamente, mientras que en la 3 se muestra cómo se distribuyeron por rangos de número de profesores de ambas carreras todas las instituciones, públicas y privadas, de la muestra.

Gráfica 1



Gráfica 2



Gráfica 3



Tal como lo buscamos al determinar la muestra, prácticamente el total de las instituciones seleccionadas cuentan con un sistema de evaluación del desempeño; sólo una de ellas no cuenta con él, situación que nos sorprende dado que es difícil que las instituciones grandes no posean tal sistema y en este caso se trata de una institución pública con más de 1,000 alumnos y alrededor de 200 profesores. El motivo que la institución seleccionó como repuesta, (“no contamos con el personal capacitado para su diseño”), nos mueve a comentar que coincidimos plenamente con Benilde García *et al.* (2004), quienes argumentan que todo el proceso de evaluación docente requiere de

personal especializado, desde la fundamentación, planeación y diseño del sistema e instrumentos hasta la retroalimentación y trabajo con los profesores con base en los resultados obtenidos.

Debemos hacer notar que debido a que las instituciones que no cuentan con un sistema de evaluación de su planta docente no forman parte de nuestro objeto de estudio, en la pregunta 2 del cuestionario de nuestra encuesta especificamos a quienes caían en tal situación que para ellos había terminado su participación. Por consiguiente, y dado que una de las 38 instituciones participantes declaró no contar con dicho sistema, nuestros respondientes se redujeron a 37 para el resto del tratamiento de los datos.

Cabe hacer notar que la única institución que respondió que no cuenta con un sistema de evaluación docente es pública, con una matrícula entre 1,000 y 3,000 y con un profesorado en el rango de 10 a 100, según puede observarse en los resultados de tabulación cruzada que se presentan en el anexo B, página 1.

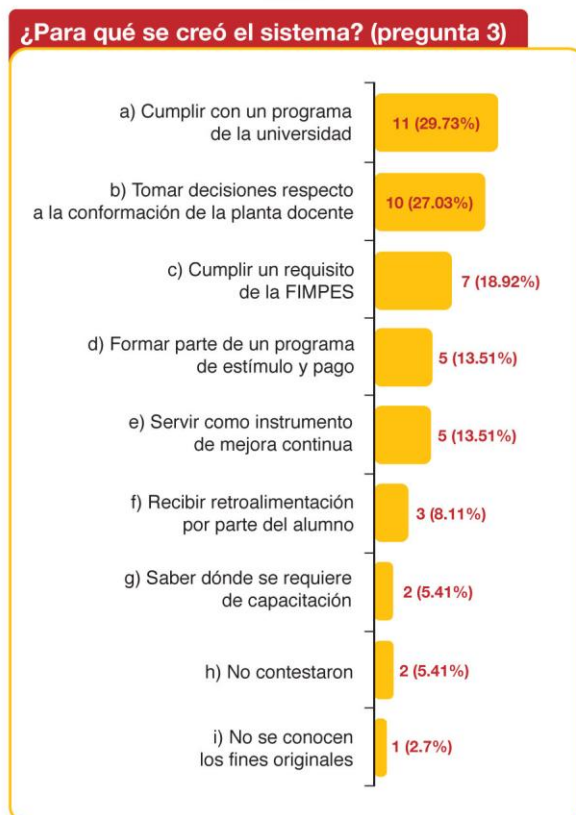
La pregunta N° 3 (“¿Para qué se creó el sistema?”) se planteó con dos propósitos: 1) contribuir, junto con las interrogantes 8, 10, 13, 14, 15 y 16 a determinar cuál es la orientación predominante (fiscalizadora para control administrativo o formativa) que tiene el sistema de evaluación docente de las instituciones investigadas; 2) indagar si el cumplir con las expectativas de los programas de evaluación de las instituciones educativas del gobierno federal había sido una razón importante que motivó la creación del sistema de evaluación docente, con el fin de tener indicios acerca de la influencia de dichos programas. En virtud de ambos fines, decidimos que para tener mayores probabilidades de obtener respuestas veraces deberíamos evitar sugerir respuestas, razón por la cual hicimos la pregunta de manera abierta. Las respuestas que obtuvimos las clasificamos en los nueve rubros que aparecen en la gráfica 4 junto con las frecuencias correspondientes.

En lo concerniente al primer propósito de la pregunta 3, las respuestas aportan algunas evidencias favorables a la aceptación de la primera parte de nuestra primera hipótesis de trabajo —la cual señala que los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas objeto de nuestro estudio se utilizan predominantemente como meros instrumentos fiscalizadores para sustentar decisiones administrativas—. En primer lugar, el 27.03% de las instituciones contestaron que crearon el sistema para utilizarlo como herramienta para tomar decisiones respecto a la conformación de su planta docente, es decir, para determinar cuáles profesores permanecen y cuáles se van, y el 13.51 % para decidir estímulos y pagos a los mismos. Ambas razones son típicamente de orden fiscalizador; además, la segunda de hecho es totalmente contraria a los fines formativos, según argumentamos con anterioridad tanto en nuestro marco como en nuestro modelo teóricos. En segundo término, tanto las respuestas clasificadas bajo el tercer rubro (el sistema se creó “para cumplir con un requisito de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, FIMPES”), como las del tercero (se creó “para cumplir con un programa de la universidad”) denotan un mero interés administrativo de las instituciones que las respondieron (18.92% y 29.73% respectivamente) y nulos objetivos formativos. Por su parte, las respuestas que, especulando un tanto, podrían mostrar algún interés formativo representan porcentajes muy menores:

“servir como instrumento de mejora continua” (13.51%), “recibir retroalimentación por parte del alumno” (8.11%). La única respuesta que refleja un fin claramente formativo (“saber dónde se requiere capacitación”) es igualmente de muy baja frecuencia (5.41%). Finalmente, pero no menos importante, podemos argumentar que si los sistemas evaluativos de las instituciones respondientes tuvieran primordialmente un genuino objetivo formativo, no hubieran dudado en explicitarlo espontáneamente y en primer lugar. Cabe destacar que, dado que al responder algunas instituciones señalaron más de un motivo para la creación de sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de instituciones (37).

Respecto al segundo propósito de la pregunta 3, contrariamente a nuestras expectativas, encontramos que ninguna de las instituciones menciona los programas del gobierno federal. No obstante, encontramos que en buen número casos los programas de evaluación de esas instituciones tienen como fin original el cumplimiento de disposiciones: las de un programa general de la universidad a la que pertenece la facultad o escuela (29.73%) y los requisitos de la FIMPES (18.92%), disposiciones que a su vez, pensamos, bien podrían haber estado influidas, por lo menos en algunos casos, por los programas del gobierno federal antes mencionados.

Gráfica 4



**Nota:** dado que al responder algunas instituciones señalaron más de un motivo para la creación de sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de las instituciones (37).

Por otra parte, los resultados de la tabulación cruzada que evidencian que sólo las instituciones privadas declararon haber creado sus sistemas para cumplir con un

requisito de la FIMPES, son un indicio de que el cuestionario fue cuidadosamente contestado. Asimismo, dichos resultados muestran que la creación de los sistemas de evaluación docente para servir como instrumentos de mejora continua es más frecuente en las instituciones públicas (ver anexo B, TI \* p3c y TI \* p3e).

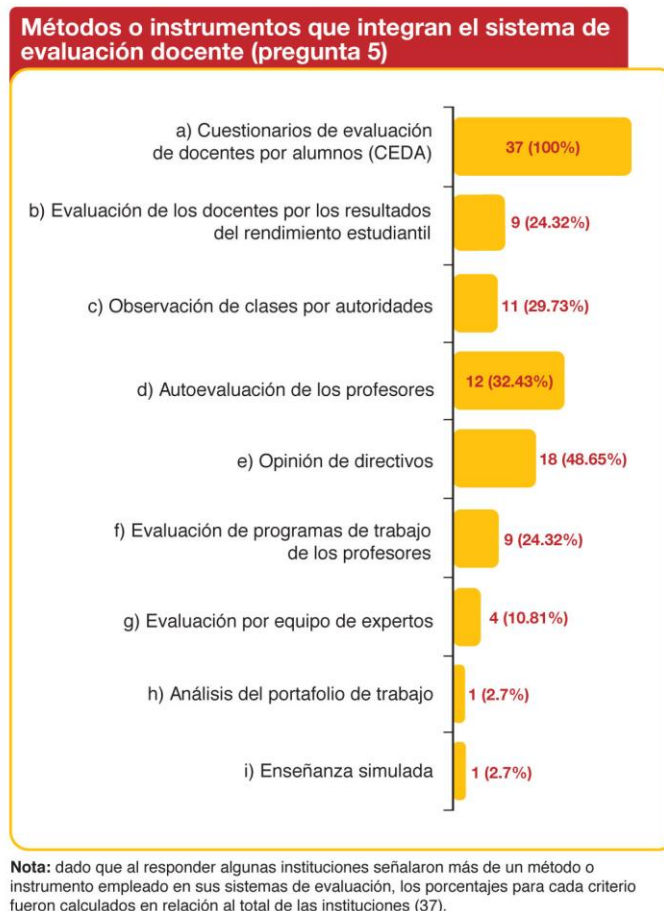
Las respuestas a la pregunta 4 (“¿Su institución cuenta con un área encargada de la evaluación docente?”) nos indican que en la mayoría de los casos (86%) existe un área responsable de la evaluación del desempeño, lo que nos hace suponer que se le considera una actividad importante. Si nuestra conjetura es acertada, lo anterior significa que en la mayoría de las instituciones existe una primera condición, aunque no suficiente, para el mejoramiento de los sistemas que nos ocupan. Otra condición necesaria sería que aquellas facultades o escuelas en las que el sistema de evaluación docente tiene un enfoque meramente fiscalizador cobraran conciencia de las graves limitaciones e inconvenientes que éste conlleva. Aspiramos a que la presente tesis pueda contribuir a generarla.

La interrogante 5 (“Indique el o los métodos o instrumentos que integran este programa o sistema”) es la primera de un conjunto de tres preguntas (5, 6 y 12) cuya meta principal fue obtener evidencias respecto a lo planteado en la segunda parte de nuestra primera hipótesis —que los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas objeto de nuestro estudio predominantemente se valen de un solo evaluador: los alumnos—. Como puede apreciarse en la gráfica correspondiente (gráfica 5), todas las instituciones de la muestra emplean la evaluación de alumnos a través de cuestionarios (CEDA), pero sólo el 24.32% de ellas lo emplea como única alternativa. Asimismo, el restante 75.68% emplea en promedio tres distintos instrumentos de evaluación que implican la participación de diversos evaluadores, lo cual constituye una fuerte evidencia contraria a lo planteado en la segunda parte de la primera hipótesis, que tendría que ser modificada en consecuencia si se deseara iniciar con ella una segunda investigación más profunda sobre esta misma línea. Aunque no deja de sorprendernos este resultado, no podemos menos que verlo con gusto, toda vez que, como hemos sostenido previamente, los sistemas de evaluación del desempeño en general y los relativos a los docentes en particular ganan en objetividad, validez y confiabilidad cuando utilizan diferentes evaluadores con sendas perspectivas e instrumentos. Sin embargo, no podemos desestimar la importancia que tiene el hecho de que en el 24.32% de las instituciones se empleen los CEDA como *único* medio de evaluación: dado que los estudiantes no tienen la capacidad para evaluar todos los aspectos importantes de la actuación del maestro, es indispensable que la evaluación se complemente con la participación de otros evaluadores, con sus respectivos instrumentos y perspectivas. Igualmente, nos preguntamos ¿las instituciones que emplean diversos evaluadores los dotan de instrumentos adecuadamente diseñados para el efecto?, ¿los capacitan para ello? Convendría que estas cuestiones fueran abordadas en ulteriores investigaciones.

Una segunda finalidad perseguida por la pregunta 5 fue identificar cuáles son los métodos o instrumentos de evaluación más empleados. Como resulta evidente de lo señalado en el párrafo anterior, los CEDA son el instrumento más usado (100%), siendo la opinión de los directivos el segundo en importancia, utilizado por el 48.65% de las instituciones, seguido por la autoevaluación, con el 32.43%, y la observación de clase de

forma directa por autoridades, empleada por el 29.73%. Cabe hacer notar que, dado que al responder algunas instituciones señalaron más de un método o instrumento empleado en sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de instituciones (37).

Gráfica 5



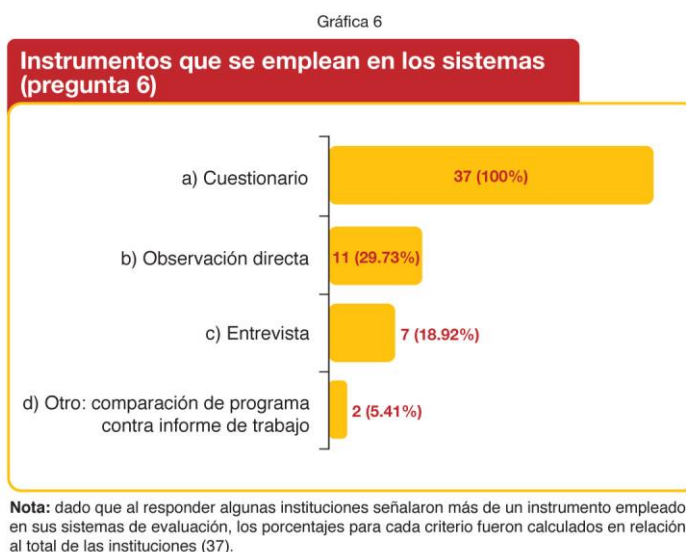
Adicionalmente, en los resultados de tabulación cruzada pudimos observar que la evaluación docente mediante el análisis de los resultados del rendimiento estudiantil son mayormente empleados por las instituciones públicas, mientras que la observación de clase y la opinión de directivos son más empleados por las instituciones privadas (ver anexo B, TI \* p5b, p5c y p5e).

Uno de los objetivos de la pregunta 6 (“¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que emplean en este programa o sistema?”) fue aprovechar la ambivalencia de los vocablos “instrumentos y métodos”, que a menudo se usan indistintamente, para corroborar al menos parcialmente los resultados obtenidos mediante la pregunta 5 (“Indique el o los métodos o instrumentos que integran este programa”), ya que, de ser veraces éstos resultados, deberían corresponder con los recabados mediante la pregunta 6. Así, por ejemplo, encontramos total correspondencia entre la frecuencia obtenida en el primer rubro de respuesta a la pregunta 5 (el 100% de las instituciones utilizan cuestionarios de evaluación docente por alumnos) y la frecuencia resultante en la primera respuesta a la



interrogante 6 (la totalidad de las encuestadas usan cuestionarios). Asimismo, hallamos correspondencia entre la frecuencia obtenida en el tercer rubro de respuesta a la pregunta 5 (“observación de clases por autoridades”=29.73%) y la resultante para la segunda respuesta a la pregunta 6 (“observación directa”=29.73%).

Recordemos que la pregunta 6 pertenece al conjunto de tres interrogantes (5, 6 y 12) cuya meta principal fue obtener evidencias respecto a la segunda parte de nuestra primera hipótesis, que plantea que los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas investigadas predominantemente se valen de un solo evaluador: los alumnos. A este respecto, los resultados comentados en el párrafo anterior refuerzan los obtenidos mediante la pregunta 5: la mayoría de las instituciones suelen emplear más de un solo evaluador. Por consiguiente, también refuerza las evidencias tendientes a rechazar lo planteado en la segunda parte de la primera hipótesis, que tendría que ser modificada en consecuencia si quisiéramos emprender con ella una segunda investigación más profunda sobre este mismo tema.



Las respuestas dadas a la pregunta 7 (“¿Los instrumentos empleados son específicos para profesores de contaduría y administración?”) nos muestran, como se puede apreciar en la gráfica 6, una alta frecuencia de instituciones cuyos instrumentos no fueron diseñados específicamente para maestros de tales licenciaturas (72.97%), lo cual es una desventaja importante que demerita la validez del instrumento. Lo adecuado es que tanto los factores como los indicadores para evaluarlos, y por consiguiente los instrumentos, se determinen en función de la disciplina o área de conocimiento en la que se da el proceso educativo, ya que, como señala Luna (2004:115): “Aun cuando existen habilidades comunes que se aplican a todos los grados, niveles y contenidos de la enseñanza, el conocimiento específico requerido en los diversos contextos difiere y no puede ser capturado por el mismo instrumento de evaluación.” Esta deficiencia no coincide plenamente con lo planteado en nuestra primera hipótesis, que señala implícitamente dos deficiencias importantes predominantes en los sistemas de evaluación docente (su utilización como meros instrumentos fiscalizadores-administrativos y el empleo de un solo evaluador). Sin

embargo, no la contradice sino que simplemente agrega una deficiencia importante más. He aquí pues una nueva necesidad de modificación de las hipótesis a ser empleadas en investigaciones subsecuentes sobre el mismo tema.

Gráfica 7



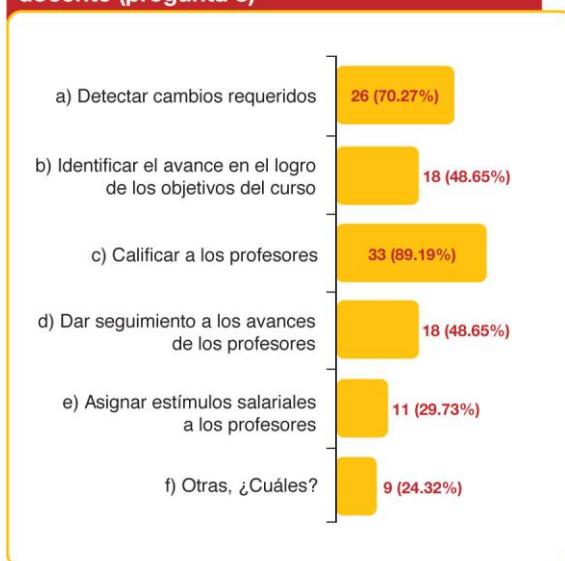
Asimismo, el análisis de tabulación cruzada nos permitió identificar que son las instituciones públicas las únicas que cuentan con instrumentos de evaluación docente específicos para contaduría y administración, siendo prácticamente la mitad de ellas (ver anexo B, TI \* p7). Ello les otorga una ventaja importante a sus sistemas, ya que, tal como observan diversas investigaciones previamente mencionadas, ganan validez.

La interrogante 8 (¿Cuál es la función que tiene el programa o sistema?) es la segunda de la serie de siete preguntas que tiene como objetivo primordial contribuir a determinar cuál es la orientación o enfoque predominante (fiscalizador o formativo) que tiene el sistema de evaluación docente de las instituciones encuestadas. En este caso, la interrogante presentó intencionalmente como respuestas alternativas sólo funciones de carácter fiscalizador o de control administrativo, es decir, enfocadas a servir a la sustentación de decisiones de orden administrativo, más la opción “otras”, en cuyo caso deberían especificarse cuáles (ver gráfica 8). En consecuencia, dado que solamente 9 de las instituciones encuestadas (24%) empleó la opción “otras”, resulta evidente que las evaluaciones del desempeño de los docentes en las instituciones investigadas tienen predominantemente una orientación fiscalizadora, lo que abona a favor de la aceptación de nuestra primera hipótesis en su primera parte. Si a esto agregamos que, al especificar cuáles, 5 de ellas señalaron también funciones de control administrativo —tales como asignar cargas de trabajo en base a resultados y capacidades, elaborar la programación semestral de la plantilla, cumplir estándares de calidad y estimular el esfuerzo de los buenos profesores—, entonces la orientación fiscalizadora con fines de control es todavía más clara (ver tabla 1).

En la tabulación cruzada se observa que el sistema de evaluación docente funciona tanto para detectar el avance de los logros de los objetivos del curso como para dar seguimiento al avance de los profesores mayoritariamente en las instituciones públicas (ver anexo B, TI \* p8b y p8d).

Gráfica 8

### Función actual del sistema de evaluación docente (pregunta 8)



**Nota:** dado que al responder algunas instituciones señalaron más de una función de sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de las instituciones (37).

Tabla 1

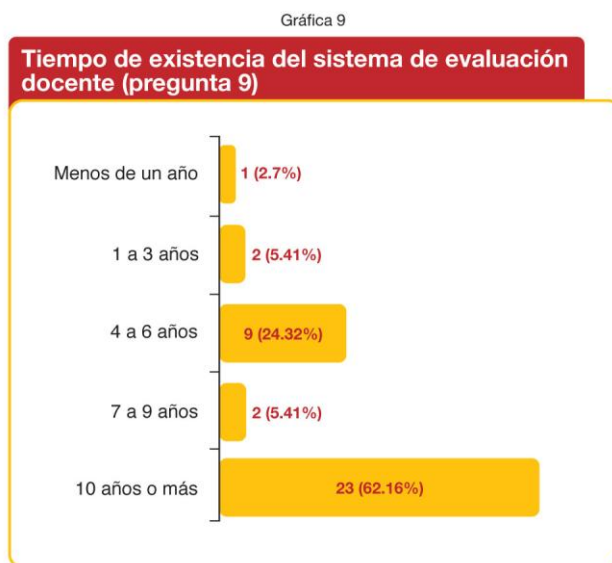
### Otras funciones del sistema de evaluación docente (complemento de la pregunta 8)

Otras funciones del sistema de evaluación (clasificación de las respuestas obtenidas al especificar cuáles)	No. Instituciones	%
<b>Estimular el esfuerzo de los buenos profesores</b>	1	2.70
<b>Identificar áreas de oportunidad</b>	1	2.70
<b>Asignar cargas de trabajo en base a resultados y capacidades</b>	1	2.70
<b>Mejora del servicio</b>	1	2.70
<b>Obtener retroalimentación</b>	2	5.41
<b>Cumplir estándares de calidad</b>	1	2.70
<b>Identificar necesidades de capacitación</b>	1	2.70
<b>Elaborar la programación semestral de profesores</b>	1	2.70
<b>Totales</b>	<b>9</b>	<b>24.32</b>

Los resultados de la pregunta 9 (“¿Desde hace cuánto tiempo cuentan con un programa de evaluación del desempeño de los docentes?”), presentados en la gráfica 9, nos muestran que un 37.84% de los sistemas de evaluación de las instituciones estudiadas tiene menos de 10 años de existencia, lo que acrecienta nuestra suposición de que probablemente su creación estuvo alentada, al menos en parte, por programas del gobierno federal que promovieron, a partir de la década de los noventa del siglo pasado, la evaluación de las instituciones educativas, lo que incrementó la promoción de la evaluación de sus docentes, sobre todo debido a programas tales como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El

hecho de que el resto de las instituciones (62.16%) cuenten con sistemas aplicados durante cuando menos 10 años y de que continúen con ellos, nos sugiere que la evaluación docente se ha consolidado ya como un elemento importante de la cultura educativa en muchas instituciones de educación superior.

De igual forma, la tabulación cruzada nos permitió observar que las instituciones públicas son las que cuentan con sistemas de evaluación docente de mayor antigüedad (ver anexo B, TI \* p9).



La interrogante 10 (“¿Cuál es el uso que se le da a la información que se genera en el programa de evaluación?”) es la tercera de la serie de siete preguntas que tiene como objetivo principal coadyuvar a determinar cuál es la orientación o enfoque predominante (fiscalizador o formativo) que tiene el sistema de evaluación docente de las instituciones investigadas. Como podemos observar tanto en la tabla 2 como en la gráfica 10 —que muestran la clasificación y frecuencias de respuestas a esta interrogante abierta—, la información derivada de los procesos de evaluación es primordialmente empleada como mera información, ya sea al profesor y a las autoridades o sólo a éstas, sin ser acompañada de alguna otra acción que denote una intención de apoyar la formación del docente, como podrían ser asesoría o cursos al mismo o al menos un diálogo reflexivo con él a la luz de los resultados de la evaluación. Tal es el caso de las respuestas clasificadas en los dos primeros rubros de la tabla y de la gráfica: el primero, en el sentido de que la información simplemente se le da a conocer al docente (dada por el 48.65% de las instituciones); el segundo, que indica que la información se emplea para elaborar reportes de desempeño (contestada por el 24.32%), lo que a la vez denota un fin de control administrativo. El enfoque fiscalizador con fines administrativos se nota también claramente en las respuestas del rubro “f” (la información se emplea para la detección de ajustes a la planta del profesorado), que fueron proporcionadas por el 18.92% de los respondientes. Adicionalmente, es digno de llamar la atención que en el 24.32% de las respuestas de las instituciones no encontramos un propósito claro definido para el sistema de evaluación. Ejemplos de las respuestas literales que clasificamos en este grupo son

“Se archiva” y “No se usa, se conserva como información confidencial”. Esta falta de nitidez de propósito nos lleva a sospechar que en estas instituciones la evaluación docente es una actividad realizada por mera rutina, sin aprovechar las valiosas aplicaciones que puede tener, y nos motiva las siguientes preguntas ¿la evaluación se realiza simplemente porque se heredó de administraciones pasadas o sólo porque la universidad a la que pertenece la facultad o escuela la acostumbra realizar? No obstante, en las respuestas a esta pregunta 10 encontramos también instituciones que declararon dar usos a la información que muestran que sus sistemas de evaluación tienen fines formativos, pero su número es muy reducido: 5.45% dijeron usar la información para diseñar cursos de actualización docente y un 13.51% para identificar áreas de oportunidad, respuesta que, aunque un tanto ambigua, podríamos considerar como favorable a la idea de capacitar profesores.

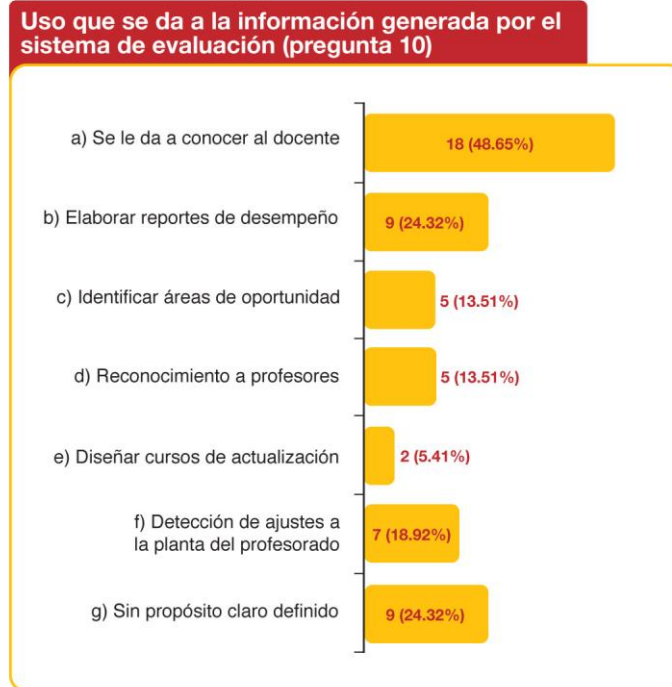
Tabla 2

**Uso que se da a la información generada por el sistema de evaluación (pregunta 10)**

Clasificación de las respuestas obtenidas	No. Instituciones	% *
Se le da a conocer al docente	18	48.65
Elaborar reportes de desempeño	9	24.32
Identificar áreas de oportunidad	5	13.51
Reconocimiento a profesores	5	13.51
Diseñar cursos de actualización	2	5.41
Detección de ajustes a la planta del profesorado	7	18.92
Sin propósito claro definido	9	24.32

\* Dado que al responder algunas instituciones señalaron más de un uso dado a la información de sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de instituciones (37)

Gráfica 10



**Nota:** dado que al responder algunas instituciones señalaron más de un uso dado a la información de sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de las instituciones (37).

Adicionalmente, gracias a la tabulación cruzada, nos percatamos de que son más las instituciones públicas que dan a conocer los resultados de la evaluación a los profesores que las privadas (el doble de ellas), mientras que las instituciones particulares declaran emplear dicha información para identificar áreas de oportunidad con mayor frecuencia que las públicas (ver anexo B, TI \* p10a y p10c).

Así pues, del análisis integral a las respuestas obtenidas mediante la pregunta 10, podemos concluir que aportan evidencias, adicionales a las encontradas en el análisis de las contestaciones a las preguntas 3 y 8, a favor de la parte de nuestra primera hipótesis que plantea que los sistemas de evaluación docente se utilizan predominantemente como meros instrumentos de fiscalización para sustentar decisiones administrativas.

Respecto a la periodicidad con que se aplica la evaluación (indagada mediante la pregunta 11), los resultados corroboran nuestra expectativa de que la mayoría de las instituciones la realizan una vez por curso, ya sea semestral o trimestral: el 81.08% la llevan a cabo semestralmente, el 10.81% trimestralmente, lo que arroja un total de 91.89%. Algo que no deja de sorprendernos es que, el 5.41% la aplica una vez al año y el 2.7% más de 4 veces al año, lo que nos invita a indagar los motivos (ver gráfica 11).

Gráfica 11



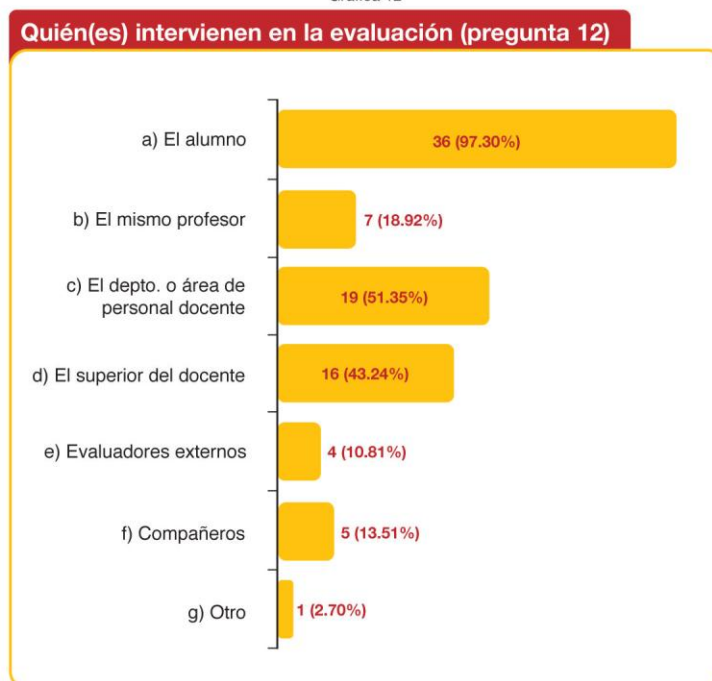
La interrogante 12 (“¿Quién o quienes intervienen en la evaluación de los docentes?”) es la última de la serie de tres (5, 6 y 12) cuya meta principal fue obtener evidencias respecto a lo planteado en la segunda parte de nuestra primera hipótesis —que los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas objeto de nuestro estudio predominantemente se valen de un solo evaluador: los alumnos—. Las respuestas obtenidas por medio de esta pregunta, presentadas en la gráfica 12, concuerdan en parte con las de las interrogantes 5 y 6, ya que prácticamente la totalidad de las instituciones (97.30%) respondieron que los alumnos intervienen en la evaluación, y tanto en la preguntas 5 como en la 6 el 100% de las encuestadas declararon valerse de cuestionarios (explícitamente “Cuestionarios de evaluación de docentes por alumnos, CEDA” en la primera de las dos interrogantes y “Cuestionarios” en la segunda). Sin embargo, en lo tocante a la participación de los propios profesores como autoevaluadores encontramos inconsistencias, ya que en contestación a la pregunta 5 el 32.43% de las instituciones asegura emplear la autoevaluación como método, mientras que en las respuestas a la pregunta 12, sólo el 19% incluyeron al profesor como participante en los procesos de evaluación, lo que nos lleva a considerar la posibilidad de confusión en alguna de las dos respuestas.

Por otra parte, podemos observar que en promedio el número de participantes evaluadores en los procesos de evaluación es de dos, lo cual constituye una evidencia contraria a lo planteado en la segunda parte de la primera hipótesis, que, al sumarse a las evidencias en el mismo sentido halladas mediante las respuestas a las preguntas 5 y 6, refuerzan la necesidad, previamente expuesta, de rechazar tal parte y hacer la modificación correspondiente en la hipótesis si se considerara emplearla en una segunda investigación más profunda sobre este mismo problema.

Continuando con las contestaciones a la cuestión 12, después de la participación de los alumnos, los evaluadores más frecuentes son las autoridades institucionales (el departamento o área de personal docente, seguido del superior del docente). El hecho de que el porcentaje de respuestas que identifican a los alumnos y el superior del profesor como evaluadores sea elevado (97.30% y 43.24%, respectivamente) resulta algo alentador, pues, de acuerdo con el modelo teórico que estamos proponiendo en el capítulo IV, entre los evaluadores que nos parecen más adecuados para un sistema de evaluación

docente se encuentran tanto los estudiantes como las autoridades de la institución (coordinadores de área académica y jefes de carrera, principalmente). No obstante, la baja proporción en que participan como autoevaluadores los propios profesores (18.92%), quienes proponemos también en el modelo citado como uno de los evaluadores clave, nos reafirma nuestra convicción de la necesidad de trabajos como el presente y de su sometimiento al debate en nuestras facultades. Como aseveramos previamente, dado que estamos proponiendo que la orientación formativa de la evaluación docente sea la que se adopte, consideramos no sólo viable sino imprescindible que el docente participe autoevaluándose, dado que sin su reflexión sobre su diario quehacer simplemente no es posible su desarrollo.

Gráfica 12



**Nota:** dado que al responder algunas instituciones señalaron más de un evaluador empleado en sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de las instituciones (37).

En cuanto al comportamiento de las respuestas a esta pregunta 12 por tipo de institución, detectamos en la tabulación cruzada que son las privadas las que con mayor frecuencia involucran al profesor, al área de personal docente y a los superiores en la evaluación docente, mientras que las instituciones públicas incluyen como evaluadores a los compañeros con mayor frecuencia que las privadas (ver anexo B, TI \* p12b, p12c, p12d y p12f).

Como esperábamos, la respuesta a la interrogante “¿Se dan a conocer los resultados de la evaluación a los docentes?” (número 13) fue afirmativa en el 100% de los casos. En cambio, las respuestas a la pregunta 14 (“¿Cómo se dan a conocer los resultados de la evaluación a los docentes?”) arrojaron resultados un tanto inquietantes, que se ilustran en la gráfica 13. El 56.76% de las instituciones participantes declararon que los resultados se comunican mediante un oficio, mientras que el 10.81% manifestaron que a través de una junta con los profesores. Estas respuestas denotan un empleo muy poco afortunado de la evaluación que

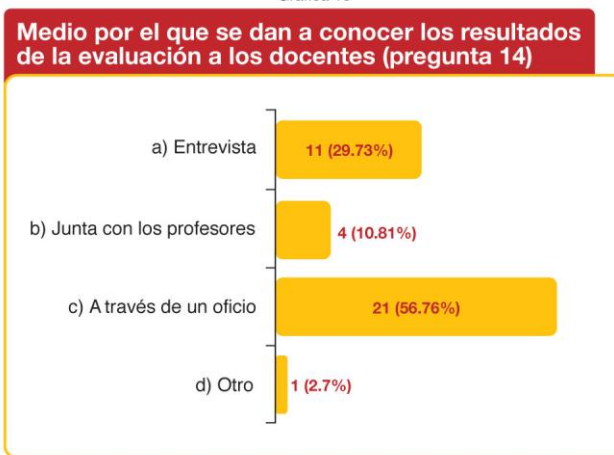


la reduce a producir información sin un propósito claro de servir a fines de capacitación del profesor. Creemos que en ambos casos, que suman 67.57%, muy difícilmente se puede promover y orientar la reflexión del profesor. Si en lugar de informar los resultados a los evaluados mediante una junta en la que participan otros profesores se empleara una entrevista individual con cada uno (como declararon el 29.73% de las instituciones encuestadas) existiría alguna probabilidad (que no seguridad) de que se tratara de un diálogo constructivo con intenciones de conducir al evaluado a reflexionar sobre su desempeño con vistas a mejorarlo.

De manera que, los resultados de la pregunta 14 aportan evidencias adicionales a las encontradas en el análisis de las contestaciones a las preguntas 3, 8 y 10, a favor de la primera parte de nuestra primera hipótesis, que plantea que los sistemas de evaluación docente se utilizan predominantemente como meros instrumentos de fiscalización para sustentar decisiones administrativas. Asimismo, dichos resultados nos sugieren la necesidad de indagar, mediante futuras investigaciones, cuál es la información que se proporciona a los profesores cuando se les dan a conocer los resultados de su evaluación y si se les asesora o no para mejorar su actuación con base en dichos resultados. Determinar esto es importante, ya que si la información que se les proporciona consiste meramente en las puntuaciones generales que alcanzaron y no se les brinda asesoramiento alguno –como sospechamos con base en los sistemas de evaluación de otras instituciones a los que hemos tenido acceso–, se estarían reduciendo al mínimo las posibilidades de lograr mejoras en el desempeño del profesorado, según señalan diversas investigaciones referidas en nuestro marco teórico (pág. 72: Luna, 2004; Cruz, Crispín y Ávila, 2000).

El análisis de tabulación cruzada nos permitió identificar que las instituciones públicas emplean con mayor frecuencia el oficio y juntas con los profesores para comunicarles los resultados de la evaluación que las particulares, mientras que las instituciones privadas se valen más de la entrevista (ver anexo B, TI \* p14). Este último resultado nos mueve a pensar que probablemente las instituciones privadas recurren más a las entrevistas porque el número de sus profesores, generalmente menor, se los permite, cuestión que bien podría indagarse como parte de las investigaciones que acabamos de sugerir.

Gráfica 13



Las interrogantes 15 (“¿Se han generado cambios en la práctica docente a raíz de que se implantó el programa de evaluación?”) y 16 (“Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿cuáles han sido los cambios generados?”) también buscaban contribuir, junto con las preguntas 3, 8, 10, 13 y 14 a determinar cuál es la orientación o enfoque predominante (fiscalizador o formativo) que tiene el sistema de evaluación docente de las instituciones investigadas, aunque de manera más indirecta que tales interrogantes. La pregunta 15 se planteó como cerrada y dicotómica (ofreciendo como respuestas alternativas “Sí” o “No”). Las contestaciones fueron 86.49% y 13.51% respectivamente, lo cual denota la trascendencia que tienen los sistemas de evaluación. Las respuestas a la interrogante 16, que fue abierta, se clasificaron en los rubros que muestran la tabla 3 y la gráfica 14.

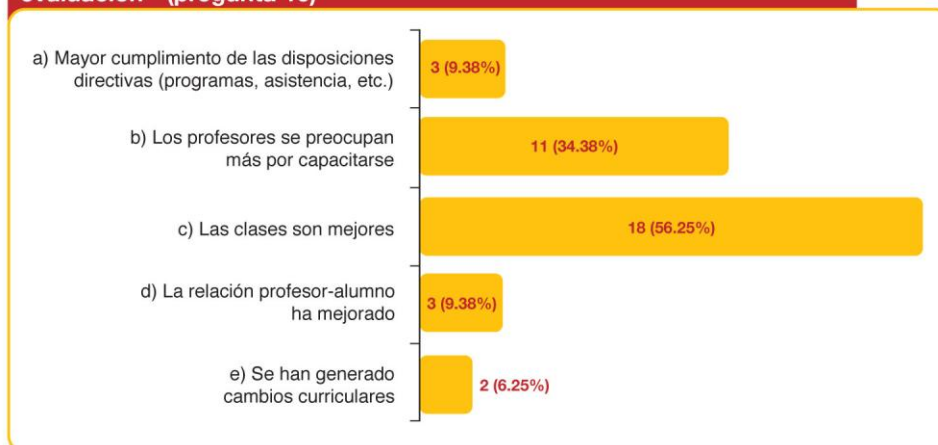
Tabla 3

<b>Cambios en la práctica docente a raíz de la implantación del sistema de evaluación (pregunta 16)</b>		
<b>Clasificación de las respuestas de las 32 instituciones que contestaron que sí se generaron cambios a raíz de la implantación</b>	<b>No. Instituciones *</b>	<b>% *</b>
Mayor cumplimiento de las disposiciones directivas (programas, asistencia, etc.)	3	9.38
Los profesores se preocupan más por capacitarse	11	34.38
Las clases son mejores	18	56.25
La relación profesor-alumno ha mejorado	3	9.38
Se han generado cambios curriculares	2	6.25

\* El número total de respuestas (37) es superior al total de las instituciones que contestaron que sí (32) debido a que algunas reportaron más de un cambio

Gráfica 14

### Cambios en la práctica docente a raíz de la implantación del sistema de evaluación \* (pregunta 16)



\* Clasificación de las respuestas de las 32 instituciones que contestaron que sí se generaron cambios a raíz de la implantación. El número total de respuestas (37) es superior al total de las instituciones que contestaron que sí (32) debido a que algunas instituciones reportaron más de un cambio.

Destaca el hecho de que el 56.25% de las encuestadas declaren que a raíz de la implantación del sistema de evaluación las clases son mejores y el 34.38% que los profesores se preocupan más por capacitarse. Sin embargo, no encontramos indicios de que la capacitación sea propiciada o estimulada por las instituciones, ya que si volvemos a los resultados de la pregunta 10 (gráfica 10), encontramos que sólo el 5.41% de las instituciones dice emplear los resultados de los procesos de evaluación para diseñar cursos de actualización. Esto nos conduce a pensar que si bien la mayoría de las instituciones asocian mentalmente la evaluación con la capacitación, no han podido instrumentar medidas para aprovechar mejor sus sistemas de evaluación con fines formativos involucrándose más en el desarrollo de sus académicos.

Como información complementaria al análisis anterior, observamos mediante la tabulación cruzada que los cambios en el cumplimiento de las disposiciones directivas sólo son percibidos por las instituciones públicas, mientras que sucede lo contrario en cuanto a la relación profesor-alumno. El mejoramiento de la clase es percibido por ambos tipos de instituciones pero mayoritariamente por las privadas (ver anexo B, TI \* p16a, p16c y p16).

Mediante la pregunta 17 se pidió a las pocas instituciones (13.51%) que habían respondido negativamente a la pregunta 15 (“¿Se han generado cambios en la práctica docente a raíz de que se implantó el programa de evaluación?”) que señalaran a qué lo atribuían, escogiendo su respuesta entre cinco opciones. De los resultados, mostrados en la tabla 4 y en la gráfica 15, destaca que el 80% lo atribuyan a que no se da seguimiento a los resultados, lo cual es un indicio más de algo que ya había denotado una de las respuestas a la pregunta 10: la falta de un propósito claro del sistema de evaluación en algunas instituciones (recordemos que en el 24.32% de las respuestas a esa interrogante —“¿Cuál es el uso que se le da a la información que se genera en el programa de evaluación?”— no encontramos un

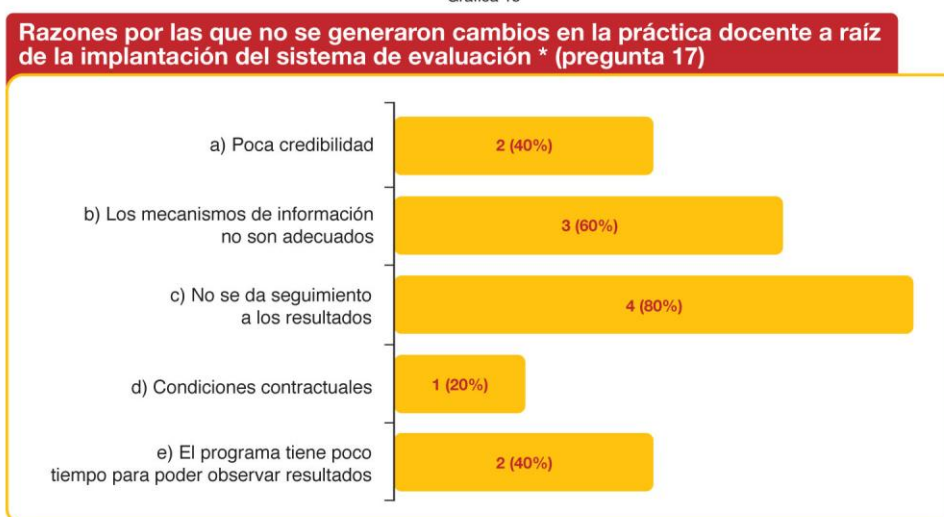
propósito claro para el sistema de evaluación). Igualmente destaca que el 60% de las encuestadas que respondieron que no se han generado cambios en la práctica docente a raíz de la implantación de la evaluación hayan contestado que lo atribuyen a que los mecanismos de información no son adecuados. Sin embargo, por lo que respecta a estos últimos comentarios, debemos tener presente que son relativamente poco significativos dado que se trata de cifras muy bajas respecto al total de las instituciones respondientes, toda vez que los porcentajes mencionados (80% y 60%) no son en relación a dicho total, sino en relación al total de instituciones que respondieron que no se han generado cambio a raíz de que se implantó el programa de evaluación (sólo 5 instituciones=13.51% del total de encuestadas).

Tabla 4

<b>Razones por las que no se generaron cambios en la práctica docente a raíz de la implantación del sistema de evaluación (pregunta 17)</b>		
<b>Clasificación de las respuestas de las 5 instituciones que contestaron que no se generaron cambios a raíz de la implantación</b>	<b>No. Instituciones *</b>	<b>% *</b>
<b>Los mecanismos de información no son adecuados</b>	<b>3</b>	<b>60</b>
<b>No se da seguimiento a los resultados</b>	<b>4</b>	<b>80</b>
<b>Condiciones contractuales</b>	<b>1</b>	<b>20</b>
<b>El programa tiene poco tiempo para poder observar resultados</b>	<b>2</b>	<b>40</b>

\* El número total de respuestas (10) es superior al total de las instituciones que contestaron que no se generaron cambios (5) debido a que algunas reportaron más de una razón.

Gráfica 15



\* Clasificación de las respuestas de las 5 instituciones que contestaron que no se generaron cambios a raíz de la implantación. El número total de respuestas (10) es superior al total de las instituciones que contestaron que sí (5) debido a que algunas instituciones reportaron más de una razón.

La pregunta 18, última del cuestionario aplicado, tuvo como objetivo encontrar evidencias tendientes a la aceptación o rechazo de nuestra hipótesis número 3, la cual dice “En los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA predomina el empleo de una diversidad de criterios de desempeño (tales como dominio de la asignatura, claridad expositiva y metodología de enseñanza), mismos que consideran las principales dimensiones de la actuación de los docentes”. Para ello, dicha interrogante planteó “¿Cuál(es) de los siguientes criterios o factores se miden en su programa de evaluación del desempeño? En caso de existir una jerarquización entre ellos, por favor indíquela, asignando 1 al criterio más importante, 2 al subsecuente y así sucesivamente”. Las respuestas obtenidas se analizan en las gráficas 16 y 17, así como en las tablas 5 y 6.

La gráfica 16, relativa a los criterios calificados en los sistemas de evaluación, muestra que la mayoría de las instituciones encuestadas emplean como criterios o factores de desempeño los mencionados en nuestra tercera hipótesis (dominio de la materia, el 91.99%; metodología de enseñanza, 91.99%; claridad de exposición, el 70.27%). Asimismo, de los resultados mostrados en esta misma gráfica se puede inferir la existencia de una característica positiva de los sistemas de evaluación docente empleados: que son multifactoriales, ya que en promedio las instituciones emplean 6 diferentes criterios o factores.



**Nota:** dado que al responder cada institución señaló varios criterios calificados en sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de las instituciones (37).

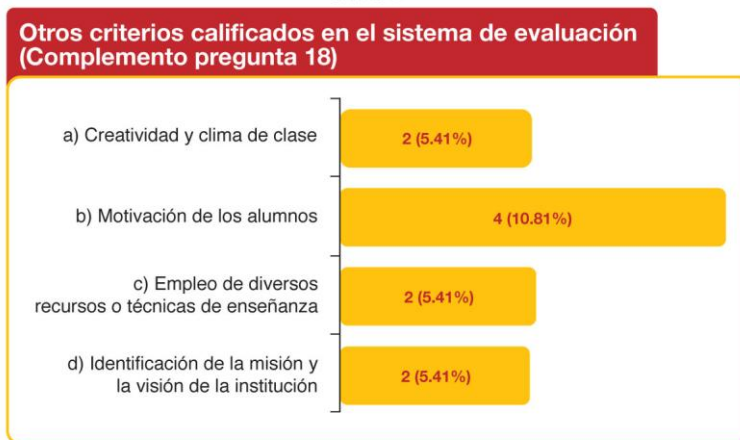
Es pertinente destacar que todos los criterios o factores que se ofrecieron como respuestas alternativas se encuentran dentro de los identificados por diversos investigadores como válidos, como detallamos en el capítulo relativo al marco teórico.

Por consiguiente, los sistemas de evaluación docente empleados por las instituciones investigadas son, además de multifactoriales, válidos, ya que aunque un 24.32% de las instituciones seleccionó la opción “Otros” para responder a la pregunta 16, sus respuestas (ver gráfica 17) nos indican que estos otros criterios podrían tener cabida dentro de los demás señalados como opciones de respuesta. Por ejemplo: “creatividad y clima de clase” podría ser indicador del criterio “metodología de la enseñanza”; “motivación de los alumnos” es en realidad un aspecto del criterio “relación entre el profesor y los estudiantes”, tal como lo indicamos en el marco teórico y en el modelo teórico propuesto; “empleo de diversos recursos o técnicas de enseñanza” es claramente un indicador del criterio “metodología de enseñanza”. Por lo tanto, el único criterio empleado distinto a los señalados como descriptores válidos de la efectividad docente por los diversos investigadores consultados, es “identificación de la misión y visión de la institución”.

Así pues, los resultados de la interrogante 18 hasta aquí analizados aportan evidencias claras a favor de la aceptación de nuestra tercera hipótesis.

Mediante al análisis cruzado encontramos que en tres de los criterios más empleados en los sistemas de evaluación (dominio de la asignatura, metodología de la enseñanza y relación entre el profesor y el estudiante, cada uno de ellos con una frecuencia de 91.89%) no existen diferencias significativas entre los dos tipos de instituciones de nuestra muestra, pero en el cuarto criterio (cumplimiento de obligaciones, que también tiene una frecuencia de 91.89%) sí encontramos que es más empleado por las instituciones públicas. Pareciera que el mayor interés mostrado por las instituciones públicas por el factor “Cumplimiento de obligaciones” hubiera estimulado que los profesores se esfuercen por lograrlo, ya que las mismas instituciones perciben un “Mayor cumplimiento de las disposiciones directivas” como uno de los cambios a raíz de la implantación del sistema de evaluación, según se señaló al analizar la pregunta 16 (ver anexo B, TI \* p18a-P18g).

Gráfica 17



**Nota:** dado que al responder cada institución señaló varios criterios calificados en sus sistemas de evaluación, los porcentajes para cada criterio fueron calculados en relación al total de las instituciones (37)

Por lo que se refiere a la jerarquización de los criterios o factores de evaluación, el 62.16% de las instituciones la emplean. De éstas, el 78.26% consideran como el criterio de mayor jerarquía el “dominio de la asignatura”, mientras que el 52.17% otorgan el

último nivel jerárquico al factor “relación entre el profesor y los estudiantes” (ver tablas 5 y 6). El hecho de que la mayoría de las instituciones empleen una jerarquización de los diversos factores que utilizan en sus sistemas de evaluación docente y que ésta sea diferente es un reflejo de la adecuación de éstos a las particularidades de cada institución para hacerlos afines a su orientación pedagógica y misión, lo cual es algo positivo.

Tabla 5

<b>Instituciones que jerarquizan los criterios calificados en su sistema de evaluación (pregunta 18)</b>		
<b>Respecto a la jerarquización:</b>	<b>No. Instituciones</b>	<b>%</b>
<b>Sí emplean jerarquización</b>	<b>23</b>	<b>62.16</b>
<b>No emplean jerarquización</b>	<b>14</b>	<b>37.84</b>
	<b>37</b>	<b>100.00</b>

Tabla 6

<b>Los criterios de mayor y menor rango en la jerarquización de criterios empleada por 23 instituciones (pregunta 18)</b>		
<b>De las 23 instituciones que emplean la jerarquización de criterios:</b>	<b>No. Instituciones</b>	<b>%</b>
Colocan en el primer sitio el dominio de la asignatura	<b>18</b>	<b>78.26</b>
Colocan en el último sitio la relación entre el profesor y los estudiantes	<b>12</b>	<b>52.17</b>

Dado que las pregunta 3, 8 y 10 son fundamentales para determinar cuál es la orientación predominante que tienen los sistemas de evaluación docente de las instituciones investigadas, se analizó la correlación entre las respuestas a estas preguntas mediante el coeficiente de correlación de Pearson, encontrando los siguientes resultados (para mayor detalle ver anexo B):

1. Las respuestas a la pregunta 8 (“¿Cuál es la función que tiene actualmente el programa o sistema?”), opción “a” (“Detectar cambios requeridos”), arrojan coeficientes de correlación superiores a 0.5 con las contestaciones a la pregunta 3 (“...¿para qué se creó este programa?”). Así, con la respuesta “b” (“Tomar decisiones respecto a la conformación de la planta docente”) el índice fue de 0.518, y con la respuesta “e” (“Servir como instrumento de mejora continua”) fue de 0.563 (ver anexo B, página 1).
2. En las respuestas a la pregunta 8 opción “b” (“Identificar el avance en el cumplimiento de los objetivos del curso”), encontramos índices de correlación con las contestaciones a la pregunta 3 superiores a 0.5. Con relación a la respuesta “e”

("Servir como instrumento de mejora continua") el coeficiente fue de 0.556, y con la respuesta "f" ("Detectar ajustes a la planta docente") fue de 0.556. Los índices de correlación resultaron todavía más altos respecto a las respuestas a la pregunta 10 ("¿Cuál es el uso que se le da a la información que se genera en el programa de evaluación?"). Para la respuesta "c" ("Identificar áreas de oportunidad") el índice fue de 0.732; para la respuesta "d" ("Reconocimiento a profesores") fue 0.732; y para la respuesta "e" ("Diseñar cursos de actualización") llegó a 0.941.

3. Las contestaciones a la pregunta 8 opción "c" ("Calificar a los profesores"), dieron por resultado coeficientes de correlación con las respuestas a la pregunta 3 superiores a 0.6. Así, con la contestación "b" ("Tomar decisiones respecto a la conformación de la planta docente") fue 0.739, y con la respuesta "d" ("Formar parte de un programa de estímulos y pago") fue de 0.638. Asimismo, presenta una fuerte correlación con la pregunta 10 respuesta "c" ("Identificar áreas de oportunidad"), que ascendió a 0.638.
4. Las respuestas a la pregunta 8 opción "d" ("Dar seguimiento a los avances de los profesores") alcanzan índices de correlación con las contestaciones a la pregunta 3 superiores a 0.7. En relación a la respuesta "b" ("Tomar decisiones respecto a la conformación de la planta docente") ascendió a 0.851, en relación a la "e" ("Servir como instrumento de mejora continua"), arrojó 0.732. Asimismo, respecto a las contestaciones a la pregunta 10 los coeficientes resultantes son: respuesta "a" ("Se le da a conocer al docente") 0.766; respuesta "c" ("Identificar áreas de oportunidad") 0.732; respuesta "d" ("Reconocimiento a profesores") 0.556; respuesta "e" ("Diseñar cursos de actualización") 0.941; y respuesta "f" ("Detección de ajustes a la planta del profesorado") 0.579.
5. Las contestaciones a la pregunta 8 opción "e" ("Asignar estímulos salariales a los profesores") tienen coeficientes de correlación con las respuestas a la pregunta 3 superiores a 0.5. Con relación a la contestación "d" ("Formar parte de un programa de estímulo y pago") fue 0.571, con la respuesta "e" ("Servir como instrumento de mejora continua") fue 0.647, y con la "f" ("Detectar ajustes a la planta docente") 0.513. Asimismo, también presenta índices de correlación superior a 0.5 con las respuestas a la pregunta 10. Con la contestación "b" ("Elaborar reportes de desempeño) el coeficiente es 0.622; con la respuesta "c" ("Identificar áreas de oportunidad") 0.571; en relación a la contestación "d" ("Reconocimiento a profesores") 0.647, mientras que con la respuesta "e" ("Diseñar cursos de actualización") el coeficiente es 0.513.

El análisis que acabamos de hacer acerca de las interrelaciones entre las preguntas 3, 8 y 10 nos permite aseverar que están significativamente correlacionadas, tal como era de esperarse, ya que fueron creadas para reforzarse entre sí, permitiéndonos identificar con mayor claridad que efectivamente los sistemas de evaluación docente de las instituciones investigadas tienen predominantemente una orientación fiscalizadora.



## **Capítulo V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Con base en lo expuesto a lo largo del presente trabajo, hemos arribado a las conclusiones que exponemos a continuación.

La evaluación del desempeño docente puede jugar un papel determinante en la elevación de la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior en general y en particular en las que imparten las licenciaturas en contaduría y en administración. Ello será posible si se da a la evaluación una orientación formativa, es decir, si se emplea para identificar los aspectos de su función en los cuales el profesor requiere mejorar, si se le asesora para que él también los identifique y reflexione al respecto y si se le brinda la capacitación que requiera o se le apoya para que la obtenga en otro lado. Al dotar a la evaluación primordialmente de este sentido, se contará con profesores no sólo mejor capacitados sino, muy probablemente, también más motivados.

Las características generales de los sistemas de evaluación docente preponderantes en las instituciones investigadas son las siguientes:

- Son eventos que se realizan una vez por curso, ya sea semestral o trimestral, bajo la coordinación de un área responsable.
- Su instrumento básico son los cuestionarios, principalmente los cuestionarios de evaluación de docentes por alumnos (CEDA).
- Los instrumentos que emplean en la mayoría de los casos no están diseñados específicamente para las licenciaturas objeto de estudio.
- Los resultados de la evaluación siempre se dan a conocer a los profesores; la mayoría de las veces mediante un oficio.
- La mayoría de los programas o sistemas de evaluación cuentan con más de 4 años de existencia.
- Emplean en promedio dos evaluadores; sin embargo, prácticamente la cuarta parte de las instituciones aún se valen de sólo un evaluador: los alumnos.
- Los evaluadores más empleados son los alumnos y las autoridades.
- Son multifactoriales: utilizan en promedio seis diferentes criterios o factores, todos ellos válidos.
- Jerarquizan los criterios de evaluación, otorgando la mayoría el primer sitio al dominio de la asignatura.
- Tienen una orientación fiscalizadora para sustentar decisiones administrativas.

El tipo de hipótesis que empleamos y el carácter exploratorio de nuestra investigación nos impiden aceptar o rechazar de manera concluyente las hipótesis que planteamos; sin embargo, con base en lo expuesto a lo largo del trabajo, podemos aseverar lo siguiente respecto a ellas.

**Hipótesis 1** (“La orientación predominante de los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la

ANFECA es que se utilizan como meros instrumentos de fiscalización para sustentar decisiones administrativas y se basan en un solo evaluador: los alumnos”). Las evidencias encontradas favorecen la aceptación de la primera parte de la hipótesis, es decir, aquella referida al empleo de los sistemas de evaluación con orientación fiscalizadora-administrativa, pero favorecen el rechazo de la parte que plantea que dichos sistemas se basan en un solo evaluador. Por lo tanto, si se deseara llevar a cabo una investigación subsecuente sobre el mismo tema, se necesitaría modificar esta hipótesis en concordancia con lo hallado, para lo cual, en lugar de plantear como parte de la orientación predominante de los sistemas de evaluación que se basan en un solo evaluador, debería decir que se basan en principalmente dos evaluadores: los alumnos y autoridades de la institución. Asimismo, dado que esta primera hipótesis señala implícitamente dos deficiencias importantes predominantes en los sistemas de evaluación docente (su utilización como meros instrumentos fiscalizadores-administrativos y el empleo de un solo evaluador) y ya que hemos encontrado evidencias de la existencia de una deficiencia importante adicional (una gran mayoría de las instituciones emplean instrumentos de evaluación que no fueron diseñados específicamente para maestros de tales licenciaturas, lo cual demerita la validez del instrumento), sería conveniente agregar esta deficiencia en las hipótesis en investigaciones ulteriores sobre el mismo tema.

**Hipótesis 2** (“Dado que los sistemas de evaluación del desempeño docente que contribuyen mejor a elevar la calidad de la educación son los de orientación formativa, es necesario reorientar en ese sentido los sistemas empleados para evaluar a los docentes de las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA”). Dado que en el trabajo hemos argumentado porqué son mejores los sistemas de enfoque formativo y hemos expuesto evidencias en el sentido de que en las instituciones encuestadas predomina una orientación fiscalizadora para fines administrativos de los sistemas citados, se colige que es necesario que éstos se reorienten hacia fines formativos que permitan aprovechar su potencialidad y así contribuir mejor a la elevación de la calidad de la educación. Recomendamos a las instituciones que requieran llevar a cabo esta reorientación que se auxilien para el efecto del modelo teórico que hemos propuesto y, de ser necesario, de lo expuesto en nuestro marco teórico también.

**Hipótesis 3** (“En los sistemas de evaluación docente de las licenciaturas en contaduría y en administración de las instituciones afiliadas a la ANFECA predomina el empleo de una diversidad de criterios de desempeño –tales como dominio de la asignatura, claridad expositiva y metodología de enseñanza–, mismos que consideran las principales dimensiones de la actuación de los docentes”). Las evidencias halladas favorecen la aceptación de esta hipótesis, puesto que en todas las instituciones investigadas se utilizan diversos factores de desempeño que consideran las principales dimensiones del desempeño magisterial. De hecho, los tres criterios de desempeño mencionados en la hipótesis a manera de ejemplo están entre los que emplea la gran mayoría de las encuestadas.

Es importante determinar si, como sospechamos, la información proporcionada a los docentes cuando se les dan a conocer los resultados de su evaluación consiste meramente en las puntuaciones generales que alcanzaron y no se les brinda

asesoramiento alguno, ya que de ser sí se estarían reduciendo al mínimo las posibilidades de lograr mejoras en su desempeño, según señalan diversas investigaciones referidas en nuestro marco teórico. Por consiguiente, recomendamos que se realicen investigaciones que respondan a esta incógnita.

En vista de que los cuestionarios que indagan la opinión de los alumnos son uno de los instrumentos más importantes empleados en la evaluación docente, y ya que además todas las instituciones investigadas los utilizan, es sumamente relevante que estén técnicamente elaborados y que sean juiciosamente aplicados. Por lo tanto, recomendamos que en cada institución se revisen para valorar cuidadosamente si se incluyen, y con qué peso relativo, aspectos para cuya evaluación tengan capacidad limitada los alumnos, ya que, por ejemplo, según diversos investigadores de las ciencias educativas mencionados en su oportunidad, los estudiantes sólo poseen una capacidad limitada para evaluar aspectos como los contenidos curriculares, la actualización de los conocimientos del profesor y su estilo didáctico y en cambio son probablemente el mejor juez para valorar si éste los ha aburrido o motivado. Asimismo, sugerimos que se preste especial atención a la capacitación de los alumnos como evaluadores, ocupándose particularmente de lograr su concientización del papel que juegan, ya que las respuestas son menos subjetivas si el estudiante conoce la importancia de sus respuestas. Igualmente, en virtud de que una alta proporción de las investigadas emplean cuestionarios de opinión de los alumnos que no fueron diseñados específicamente para las licenciaturas de nuestro interés y dado que esto demerita su validez, recomendamos que las instituciones que caigan en este caso rediseñen tales instrumentos para hacerlos *ad hoc*, pudiéndose apoyar para ello en el modelo teórico que presentamos en el presente trabajo.

Debido a que los estudiantes no tienen la capacidad para evaluar todos los aspectos importantes de la actuación del maestro, es indispensable que la evaluación realizada por ellos sea complementada con la participación de otros evaluadores, con sus respectivos instrumentos y perspectivas. Además, los sistemas de evaluación del desempeño en general y los relativos a los docentes en particular ganan en objetividad, validez y confiabilidad cuando utilizan diferentes evaluadores con sendas perspectivas e instrumentos. Toda vez que casi la cuarta parte de las instituciones investigadas aún utilizan los cuestionarios de evaluación por alumnos como *único* medio para calificar el desempeño de los docentes, es importante concientizar a los centros educativos que las así las usan acerca de las limitaciones importantes de ello, con el fin de que procuren incorporar nuevos evaluadores y no atribuyan a estos instrumentos mayores alcances de los que realmente tiene.

El hecho de que más del 60% de las instituciones investigadas cuenten con sistemas ya experimentados a lo largo de por lo menos 10 años y de que persistan en su uso, nos indica que la evaluación docente se ha consolidado ya como un elemento importante de la cultura educativa en la mayoría de ellas. No obstante, algunos de nuestros hallazgos (entre los que destacan el predominio del enfoque fiscalizador con fines administrativos y que prácticamente en la cuarta parte de las instituciones encuestadas no encontramos un propósito claro del sistema, mientras que sí hallamos que aún usan sólo la evaluación por alumnos) muestran la necesidad

promover mejoras importantes en los sistemas evaluativos de tales centros de enseñanza. Aspiramos a que los argumentos y propuestas que este trabajo presenta puedan contribuir a la reflexión necesaria para lograrlas.

## ANEXO A

### **CUESTIONARIO EMPLEADO PARA LA ENCUESTA APLICADA A INSTITUCIONES AFILIADAS A LA ANFECA**

#### **CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

La respuesta a este cuestionario es anónima y estrictamente confidencial; la información que genere sólo se utilizará para investigar las tendencias generales de la evaluación del desempeño docente en una muestra de Instituciones de Educación Superior que imparten carreras de Contaduría y Administración, con el fin de plantear propuestas generales para su mejoramiento.

**Instrucciones:** Responda las siguientes preguntas, eligiendo sólo una alternativa si se trata de un "botón de opción" o de un "cuadro combinado"; y una o varias, si se trata de una "casilla de verificación".

El diagrama muestra tres tipos de controles de formulario:

- Un botón de opción con un círculo relleno.
- Un cuadro combinado con el texto "Cuadro combinado" y una flecha hacia abajo.
- Una casilla de verificación con un símbolo de checkmark.

#### **IDENTIFICACIÓN**

a) La institución a la que pertenece es:

El formulario muestra un cuadro combinado con el texto "Elija una opción" y una flecha hacia abajo. Las opciones disponibles son:

- Pública
- Privada

b) La matrícula total de alumnos en las carreras de Contaduría y Administración dentro su institución es:

Privada	Pública
<input type="radio"/> 100-300	<input type="radio"/> 1000-3000
<input type="radio"/> 301-600	<input type="radio"/> 3001-5000
<input type="radio"/> 601-900	<input type="radio"/> 5001-7000
<input type="radio"/> 901-1200	<input type="radio"/> 7001-9000
<input type="radio"/> Más de 1200	<input type="radio"/> Más de 9000

c) Número aproximado de profesores en su institución que imparten clase en las carreras de Administración y Contaduría:

10-200   
 201-400   
 401-600   
 601-800   
 801-1000   
 801-1000   
 1001-1200

1. ¿En su institución tienen un programa o sistema de evaluación del desempeño docente?

Elija una opción ▼  
 Sí  
 No

(Consideramos programa o sistema de evaluación del desempeño docente a cualquier actividad o conjunto de actividades realizadas con el fin de valorar la actuación de los profesores como docentes).

2. Si la respuesta a la pregunta anterior fue "No", sólo requerirá indicarnos cuál o cuáles son los motivos y habrá concluido su participación. Muchas gracias.

No se ha necesitado realmente       No contamos con el personal capacitado para su diseño  
 No se ha contado con los recursos       Tenemos pocos profesores  
 Otras razones      Especificar \_\_\_\_\_

3. Si la respuesta a la primera pregunta fue "Sí" entonces, ¿para qué se creó este programa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Su institución cuenta con un área encargada de la evaluación docente?

Elija una opción ▼  
 Sí  
 No

5. Indique el o los métodos o instrumentos que integran este programa o sistema.

- Cuestionarios de Evaluación de Docentes por Alumnos (CEDA)
  - Evaluación de los docentes por los resultados del rendimiento estudiantil
  - Observación de clases por autoridades
  - Evaluación de programas de trabajo de los profesores
  - Autoevaluación de los profesores
  - Enseñanza simulada
  - Opinión de directivos
  - Evaluación por equipo de expertos
  - Análisis del portafolio de trabajo
  - Otros, ¿cuáles?
- 

6. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que se emplean en este sistema?

- Entrevista
  - Cuestionario
  - Observación directa
  - Otro, ¿cuál?
- 

7. ¿Los instrumentos empleados son específicos para profesores de Contaduría y Administración?

Elija una opción	▼
Sí	
No	

8. ¿Cuál es la función que actualmente tiene el programa o sistema?

- Detectar cambios requeridos
  - Identificar el avance en el cumplimiento de los objetivos del curso
  - Calificar a los profesores
  - Dar seguimiento a los avances de los profesores
  - Asignar estímulos salariales a los profesores
  - Otras, ¿cuáles?
- 

9. ¿Desde hace cuánto tiempo cuentan con un programa de evaluación del desempeño de los docentes?

<input type="radio"/> Menos de un año	<input type="radio"/> 1 a 3 años	<input type="radio"/> 4 a 6 años	<input type="radio"/> 7 a 9 años	<input type="radio"/> 10 años o más
---------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

10. ¿Cuál es el uso que se le da a la información que se genera en el programa de evaluación?

---

---

---

11. ¿Con qué periodicidad se aplica la evaluación del desempeño docente?

Más de 4 veces al año    4 veces al año    3 veces al año    2 veces al año    Una vez al año

12. ¿Quién o quiénes intervienen en la evaluación de los docentes?

- |                                                               |                                               |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> el alumno                            | <input type="checkbox"/> evaluadores externos |
| <input type="checkbox"/> el mismo profesor                    | <input type="checkbox"/> compañeros           |
| <input type="checkbox"/> el Depto. o área de personal docente | <input type="checkbox"/> Otro, ¿quién?        |
| <input type="checkbox"/> el superior del docente              |                                               |
- 

13. ¿Se dan a conocer los resultados de la evaluación a los docentes?

Elija una opción ▼  
Sí  
No

14. ¿Cómo se dan a conocer los resultados de la evaluación a los docentes?

Entrevista    Junta con los profesores    A través de un oficio    Otro, ¿cuál?

---

15. ¿Se han generado cambios en la práctica docente a raíz de que se implantó el programa de evaluación?

Elija una opción ▼  
Sí  
No

16. Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿cuáles han sido los cambios generados?

---

---

---



17. Si la respuesta a la pregunta 15 fue negativa, ¿a qué atribuye este resultado?

- Poca credibilidad en el programa
  - No existen estímulos salariales que apoyen el programa
  - Los mecanismos de información no son adecuados
  - No se da seguimiento a los resultados
  - Otros, ¿cuáles?
- 

18. ¿Cuál (es) de los siguientes criterios o factores se califican en su programa de evaluación del desempeño? En caso de emplear una jerarquización de los mismos, por favor indíquela, asignando 1 al criterio más importante, 2 al subsecuente y así sucesivamente.

- |                                                                       | <b>Jerarquización</b> |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> Dominio de la asignatura                     | _____                 |
| <input type="checkbox"/> Metodología de enseñanza                     | _____                 |
| <input type="checkbox"/> Evaluación del aprendizaje                   | _____                 |
| <input type="checkbox"/> Relación entre el profesor y los estudiantes | _____                 |
| <input type="checkbox"/> Transmisión de valores                       | _____                 |
| <input type="checkbox"/> Cumplimiento de obligaciones del docente     | _____                 |
| <input type="checkbox"/> Claridad de exposición                       | _____                 |
| <input type="checkbox"/> Otros, ¿cuáles?                              | _____                 |

## ANEXO B

### RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

#### Crosstabs

##### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
p1 * matpub	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
p1 * matpriv	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
p1 * prof	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

##### p1 \* matpub Crosstabulation

Count

		matpub						Total
		0	de 1000 a 3000	de 3001 a 5000	de 5001 a 7000	de 7001 a 9000	mas de 9000	
p1	si	17	8	2	3	2	5	37
	no	0	1	0	0	0	0	1
Total		17	9	2	3	2	5	38

##### p1 \* matpriv Crosstabulation

Count

		matpriv				Total
		0	de 100 a 300	de 301 a 600	mas de 1200	
p1	si	20	12	3	2	37
	no	1	0	0	0	1
Total		21	12	3	2	38

##### p1 \* prof Crosstabulation

Count

		prof				Total
		de 10 a 200	de 201 a 400	de 401 a 600	de 1001 a 1200	
p1	si	25	5	4	3	37
	no	1	0	0	0	1
Total		26	5	4	3	38

# Crosstabs

## Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p3a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p3b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p3c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p3d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p3e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p3f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p3g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p3a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p3b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p3c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p3d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p3e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p3f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p3g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p3a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p3b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p3c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p3d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p3e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p3f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p3g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p3a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p3b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p3c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p3d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p3e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p3f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p3g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p3a Crosstabulation

Count

		p3a		Total
		0	1	
TI	publica	15	6	21
	privada	12	5	17
Total		27	11	38

**TI \* p3b Crosstabulation**

Count

		p3b		Total
		0	1	
TI	publica	15	6	21
	privada	13	4	17
Total		28	10	38

**TI \* p3c Crosstabulation**

Count

		p3c		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	10	7	17
Total		31	7	38

**TI \* p3d Crosstabulation**

Count

		p3d		Total
		0	1	
TI	publica	18	3	21
	privada	15	2	17
Total		33	5	38

**TI \* p3e Crosstabulation**

Count

		p3e		Total
		0	1	
TI	publica	17	4	21
	privada	16	1	17
Total		33	5	38

**TI \* p3f Crosstabulation**

Count

		p3f		Total
		0	1	
TI	publica	19	2	21
	privada	16	1	17
Total		35	3	38

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p5a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5h	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p5i	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5h	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p5i	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5h	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p5i	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5h	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p5i	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p5a Crosstabulation

Count

		p5a		Total
		0	1	
TI	publica	1	20	21
	privada	0	17	17
Total		1	37	38

**TI \* p5b Crosstabulation**

Count

		p5b		Total
		0	1	
TI	publica	14	7	21
	privada	15	2	17
Total		29	9	38

**TI \* p5c Crosstabulation**

Count

		p5c		Total
		0	1	
TI	publica	18	3	21
	privada	9	8	17
Total		27	11	38

**TI \* p5d Crosstabulation**

Count

		p5d		Total
		0	1	
TI	publica	15	6	21
	privada	11	6	17
Total		26	12	38

**TI \* p5e Crosstabulation**

Count

		p5e		Total
		0	1	
TI	publica	14	7	21
	privada	6	11	17
Total		20	18	38

**TI \* p5f Crosstabulation**

Count

		p5f		Total
		0	1	
TI	publica	17	4	21
	privada	12	5	17
Total		29	9	38

**TI \* p5g Crosstabulation**

Count

		p5g		Total
		0	1	
TI	publica	20	1	21
	privada	14	3	17
Total		34	4	38

**TI \* p5h Crosstabulation**

Count

		p5h		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	16	1	17
Total		37	1	38

**TI \* p5i Crosstabulation**

Count

		p5i		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	16	1	17
Total		37	1	38

**matpub \* p5a Crosstabulation**

Count

		p5a		Total
		0	1	
matpub	0	0	17	17
	de 1000 a 3000	1	8	9
	de 3001 a 5000	0	2	2
	de 5001 a 7000	0	3	3
	de 7001 a 9000	0	2	2
	mas de 9000	0	5	5
Total		1	37	38

# Crosstabs

## Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p7	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p7	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p7	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p7	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p7 Crosstabulation

Count

		p7		Total
		si	no	
TI	publica	10	11	21
	privada	0	17	17
Total		10	28	38

### matpub \* p7 Crosstabulation

Count

		p7		Total
		si	no	
matpub	0	0	17	17
	de 1000 a 3000	4	5	9
	de 3001 a 5000	0	2	2
	de 5001 a 7000	2	1	3
	de 7001 a 9000	0	2	2
	mas de 9000	4	1	5
Total		10	28	38

### matpriv \* p7 Crosstabulation

Count

		p7		Total
		si	no	
matpriv	0	10	11	21
	de 100 a 300	0	12	12
	de 301 a 600	0	3	3
	mas de 1200	0	2	2
Total		10	28	38



# Crosstabs

## Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p8a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p8b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p8c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p8d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p8e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p8f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p8a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p8b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p8c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p8d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p8e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p8f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p8a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p8b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p8c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p8d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p8e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p8f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p8a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p8b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p8c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p8d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p8e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p8f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p8a Crosstabulation

Count

		p8a		Total
		0	1	
TI	publica	9	12	21
	privada	3	14	17
Total		12	26	38

### TI \* p8b Crosstabulation

Count

		p8b		Total
		0	1	
TI	publica	7	14	21
	privada	13	4	17
Total		20	18	38

**TI \* p8c Crosstabulation**

Count

		p8c		Total
		0	1	
TI	publica	1	20	21
	privada	4	13	17
Total		5	33	38

**TI \* p8d Crosstabulation**

Count

		p8d		Total
		0	1	
TI	publica	9	12	21
	privada	11	6	17
Total		20	18	38

**TI \* p8e Crosstabulation**

Count

		p8e		Total
		0	1	
TI	publica	16	5	21
	privada	11	6	17
Total		27	11	38

**TI \* p8f Crosstabulation**

Count

		p8f						
		0	1	2	3	4	5	6
TI	publica	17	1	0	0	0	2	1
	privada	12	0	1	1	1	0	0
Total		29	1	1	1	1	2	1

**TI \* p8f Crosstabulation**

Count

		p8f		Total
		7	8	
TI	publica	0	0	21
	privada	1	1	17
Total		1	1	38

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p9	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p9	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p9	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p9	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p9 Crosstabulation

Count

		p9				
		no	menos de 1 año	de 1 a 3 años	de 4 a 6 años	de 7 a 9 años
TI	publica	1	0	2	2	0
	privada	0	1	0	7	2
Total		1	1	2	9	2

### TI \* p9 Crosstabulation

Count

		p9	Total
		10 o mas años	
TI	publica	16	21
	privada	7	17
Total		23	38

### matpub \* p9 Crosstabulation

Count

		p9				
		no	menos de 1 año	de 1 a 3 años	de 4 a 6 años	de 7 a 9 años
matpub	0	0	1	0	7	2
	de 1000 a 3000	1	0	2	0	0
	de 3001 a 5000	0	0	0	0	0
	de 5001 a 7000	0	0	0	0	0
	de 7001 a 9000	0	0	0	2	0
	mas de 9000	0	0	0	0	0
Total		1	1	2	9	2

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p10a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p10b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p10c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p10d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p10e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p10f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p10g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p10a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p10b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p10c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p10d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p10e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p10f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p10g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p10a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p10b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p10c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p10d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p10e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p10f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p10g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p10a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p10b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p10c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p10d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p10e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p10f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p10g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p10a Crosstabulation

Count

		p10a		Total
		0	1	
TI	publica	9	12	21
	privada	11	6	17
Total		20	18	38

**TI \* p10b Crosstabulation**

Count

		p10b		Total
		0	1	
TI	publica	17	4	21
	privada	12	5	17
Total		29	9	38

**TI \* p10c Crosstabulation**

Count

		p10c		Total
		0	1	
TI	publica	20	1	21
	privada	13	4	17
Total		33	5	38

**TI \* p10d Crosstabulation**

Count

		p10d		Total
		0	1	
TI	publica	19	2	21
	privada	14	3	17
Total		33	5	38

**TI \* p10e Crosstabulation**

Count

		p10e		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	15	2	17
Total		36	2	38

**TI \* p10f Crosstabulation**

Count

		p10f		Total
		0	1	
TI	publica	17	4	21
	privada	14	3	17
Total		31	7	38

**TI \* p10g Crosstabulation**

Count

		p10g		Total
		0	1	
TI	publica	16	5	21
	privada	13	4	17
Total		29	9	38

**matpub \* p10a Crosstabulation**

Count

		p10a		Total
		0	1	
matpub	0	11	6	17
	de 1000 a 3000	3	6	9
	de 3001 a 5000	0	2	2
	de 5001 a 7000	1	2	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	3	2	5
Total		20	18	38

**matpub \* p10b Crosstabulation**

Count

		p10b		Total
		0	1	
matpub	0	12	5	17
	de 1000 a 3000	8	1	9
	de 3001 a 5000	2	0	2
	de 5001 a 7000	1	2	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	4	1	5
Total		29	9	38

**matpub \* p10c Crosstabulation**

Count

		p10c		Total
		0	1	
matpub	0	13	4	17
	de 1000 a 3000	9	0	9
	de 3001 a 5000	2	0	2
	de 5001 a 7000	3	0	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	4	1	5
Total		33	5	38

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p12a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p12b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p12c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p12d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p12e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p12f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p12g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p12a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p12b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p12c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p12d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p12e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p12f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p12g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p12a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p12b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p12c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p12d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p12e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p12f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p12g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p12a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p12b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p12c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p12d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p12e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p12f	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p12g	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p12a Crosstabulation

Count

		p12a		Total
		0	1	
TI	publica	2	19	21
	privada	0	17	17
Total		2	36	38

**TI \* p12b Crosstabulation**

Count

		p12b		Total
		0	1	
TI	publica	18	3	21
	privada	13	4	17
Total		31	7	38

**TI \* p12c Crosstabulation**

Count

		p12c		Total
		0	1	
TI	publica	14	7	21
	privada	5	12	17
Total		19	19	38

**TI \* p12d Crosstabulation**

Count

		p12d		Total
		0	1	
TI	publica	14	7	21
	privada	8	9	17
Total		22	16	38

**TI \* p12e Crosstabulation**

Count

		p12e		Total
		0	1	
TI	publica	20	1	21
	privada	14	3	17
Total		34	4	38

**TI \* p12f Crosstabulation**

Count

		p12f		Total
		0	1	
TI	publica	18	3	21
	privada	15	2	17
Total		33	5	38



**TI \* p12g Crosstabulation**

Count

		p12g		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	16	1	17
Total		37	1	38

**matpub \* p12a Crosstabulation**

Count

		p12a		Total
		0	1	
matpub	0	0	17	17
	de 1000 a 3000	1	8	9
	de 3001 a 5000	0	2	2
	de 5001 a 7000	0	3	3
	de 7001 a 9000	1	1	2
	mas de 9000	0	5	5
Total		2	36	38

**matpub \* p12b Crosstabulation**

Count

		p12b		Total
		0	1	
matpub	0	13	4	17
	de 1000 a 3000	6	3	9
	de 3001 a 5000	2	0	2
	de 5001 a 7000	3	0	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	5	0	5
Total		31	7	38

**matpub \* p12c Crosstabulation**

Count

		p12c		Total
		0	1	
matpub	0	5	12	17
	de 1000 a 3000	6	3	9
	de 3001 a 5000	2	0	2
	de 5001 a 7000	1	2	3
	de 7001 a 9000	1	1	2
	mas de 9000	4	1	5
Total		19	19	38

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p14	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p14	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p14	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p14	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

### TI \* p14 Crosstabulation

Count

		p14					Total
		no	entrevista	junta	oficio	otro	
TI	publica	1	3	3	14	0	21
	privada	0	8	1	7	1	17
Total		1	11	4	21	1	38

### matpub \* p14 Crosstabulation

Count

		p14					Total
		no	entrevista	junta	oficio	otro	
matpub	0	0	8	1	7	1	17
	de 1000 a 3000	1	1	0	7	0	9
	de 3001 a 5000	0	0	2	0	0	2
	de 5001 a 7000	0	0	0	3	0	3
	de 7001 a 9000	0	0	0	2	0	2
	mas de 9000	0	2	1	2	0	5
Total		1	11	4	21	1	38

### matpriv \* p14 Crosstabulation

Count

		p14					Total
		no	entrevista	junta	oficio	otro	
matpriv	0	1	3	3	14	0	21
	de 100 a 300	0	5	1	6	0	12
	de 301 a 600	0	1	0	1	1	3
	mas de 1200	0	2	0	0	0	2
Total		1	11	4	21	1	38

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TI * p16a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p16b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p16c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p16d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
TI * p16e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p16a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p16b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p16c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p16d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpub * p16e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p16a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p16b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p16c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p16d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
matpriv * p16e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p16a	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p16b	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p16c	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p16d	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%
prof * p16e	38	100.0%	0	.0%	38	100.0%

#### TI \* p16a Crosstabulation

Count

		p16a		Total
		0	1	
TI	publica	18	3	21
	privada	17	0	17
Total		35	3	38

#### TI \* p16b Crosstabulation

Count

		p16b		Total
		0	1	
TI	publica	16	5	21
	privada	11	6	17
Total		27	11	38

**TI \* p16c Crosstabulation**

Count

		p16c		Total
		0	1	
TI	publica	13	8	21
	privada	7	10	17
Total		20	18	38

**TI \* p16d Crosstabulation**

Count

		p16d		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	14	3	17
Total		35	3	38

**TI \* p16e Crosstabulation**

Count

		p16e		Total
		0	1	
TI	publica	20	1	21
	privada	16	1	17
Total		36	2	38

**matpub \* p16a Crosstabulation**

Count

		p16a		Total
		0	1	
matpub	0	17	0	17
	de 1000 a 3000	9	0	9
	de 3001 a 5000	2	0	2
	de 5001 a 7000	2	1	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	3	2	5
Total		35	3	38

**TI \* p18a Crosstabulation**

Count

		p18a		Total
		0	1	
TI	publica	4	17	21
	privada	0	17	17
Total		4	34	38

**TI \* p18b Crosstabulation**

Count

		p18b		Total
		0	1	
TI	publica	4	17	21
	privada	0	17	17
Total		4	34	38

**TI \* p18c Crosstabulation**

Count

		p18c		Total
		0	1	
TI	publica	10	11	21
	privada	3	14	17
Total		13	25	38

**TI \* p18d Crosstabulation**

Count

		p18d		Total
		0	1	
TI	publica	3	18	21
	privada	1	16	17
Total		4	34	38

**TI \* p18e Crosstabulation**

Count

		p18e		Total
		0	1	
TI	publica	13	8	21
	privada	6	11	17
Total		19	19	38

**TI \* p18f Crosstabulation**

Count

		p18f		Total
		0	1	
TI	publica	2	19	21
	privada	2	15	17
Total		4	34	38

**TI \* p18g Crosstabulation**

Count

		p18g		Total
		0	1	
TI	publica	9	12	21
	privada	3	14	17
Total		12	26	38

**TI \* p18h Crosstabulation**

Count

		p18h		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	15	2	17
Total		36	2	38

**TI \* p18i Crosstabulation**

Count

		p18i		Total
		0	1	
TI	publica	19	2	21
	privada	15	2	17
Total		34	4	38

**TI \* p18j Crosstabulation**

Count

		p18j		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	15	2	17
Total		36	2	38

**TI \* p18k Crosstabulation**

Count

		p18k		Total
		0	1	
TI	publica	21	0	21
	privada	15	2	17
Total		36	2	38

**matpub \* p18a Crosstabulation**

Count

		p18a		Total
		0	1	
matpub	0	0	17	17
	de 1000 a 3000	1	8	9
	de 3001 a 5000	0	2	2
	de 5001 a 7000	0	3	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	1	4	5
Total		4	34	38

**matpub \* p18b Crosstabulation**

Count

		p18b		Total
		0	1	
matpub	0	0	17	17
	de 1000 a 3000	1	8	9
	de 3001 a 5000	0	2	2
	de 5001 a 7000	0	3	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	1	4	5
Total		4	34	38

**matpub \* p18c Crosstabulation**

Count

		p18c		Total
		0	1	
matpub	0	3	14	17
	de 1000 a 3000	4	5	9
	de 3001 a 5000	0	2	2
	de 5001 a 7000	0	3	3
	de 7001 a 9000	2	0	2
	mas de 9000	4	1	5
Total		13	25	38

**p8a \* p3b**

**Crosstab**

Count

		p3b		Total
		0	1	
p8a	0	8	4	12
	publica	20	6	26
Total		28	10	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.108	.167	-.653	.518 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.108	.167	-.653	.518 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8a \* p3e**

**Crosstab**

Count

		p3e		Total
		0	1	
p8a	0	11	1	12
	publica	22	4	26
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.097	.144	.585	.563 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.097	.144	.585	.563 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.



**p8b \* p3e**

**Crosstab**

Count

		p3e		Total
		0	1	
p8b	0	18	2	20
	publica	15	3	18
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.098	.160	.594	.556 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.098	.160	.594	.556 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8b \* p3f**

**Crosstab**

Count

		p3f		Total
		0	1	
p8b	0	19	1	20
	publica	16	2	18
Total		35	3	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.098	.160	.594	.556 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.098	.160	.594	.556 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8b \* p10c**

**Crosstab**

Count

		p10c		Total
		0	1	
p8b	0	17	3	20
	publica	16	2	18
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8b \* p10d**

**Crosstab**

Count

		p10d		Total
		0	1	
p8b	0	17	3	20
	publica	16	2	18
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8b \* p10e**

**Crosstab**

Count

		p10e		Total
		0	1	
p8b	0	19	1	20
	publica	17	1	18
Total		36	2	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.012	.162	.075	.941 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.012	.162	.075	.941 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8c \* p3b**

**Crosstab**

Count

		p3b		Total
		0	1	
p8c 0		4	1	5
	publica	24	9	33
	Total	28	10	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.056	.150	.335	.739 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.056	.150	.335	.739 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8c \* p3d**

**Crosstab**

Count

		p3d		Total
		0	1	
p8c 0		4	1	5
	publica	29	4	33
	Total	33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.079	.187	-.474	.638 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.079	.187	-.474	.638 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8c \* p10c**

**Crosstab**

Count

		p10c		Total
		0	1	
p8c	0	4	1	5
	publica	29	4	33
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.079	.187	-.474	.638 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.079	.187	-.474	.638 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8d \* p3b**

**Crosstab**

Count

		p3b		Total
		0	1	
p8d	0	15	5	20
	publica	13	5	18
Total		28	10	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.031	.162	.189	.851 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.031	.162	.189	.851 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8d \* p3e**

**Crosstab**

Count

		p3e		Total
		0	1	
p8d	0	17	3	20
	publica	16	2	18
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8d \* p10a**

**Crosstab**

Count

		p10a		Total
		0	1	
p8d	0	11	9	20
	publica	9	9	18
Total		20	18	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.050	.162	.300	.766 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.050	.162	.300	.766 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8d \* p10c**

**Crosstab**

Count

		p10c		Total
		0	1	
p8d	0	17	3	20
	publica	16	2	18
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.057	.160	-.345	.732 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8d \* p10d**

**Crosstab**

Count

		p10d		Total
		0	1	
p8d	0	18	2	20
	publica	15	3	18
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.098	.160	.594	.556 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.098	.160	.594	.556 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8d \* p10e**

**Crosstab**

Count

		p10e		Total
		0	1	
p8d	0	19	1	20
	publica	17	1	18
Total		36	2	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.012	.162	.075	.941 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.012	.162	.075	.941 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8d \* p10f**

**Crosstab**

Count

		p10f		Total
		0	1	
p8d	0	17	3	20
	publica	14	4	18
Total		31	7	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.093	.161	.561	.579 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.093	.161	.561	.579 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.



**p8e \* p3d**

**Crosstab**

Count

		p3d		Total
		0	1	
p8e	0	24	3	27
	publica	9	2	11
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.095	.174	.572	.571 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.095	.174	.572	.571 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8e \* p3e**

**Crosstab**

Count

		p3e		Total
		0	1	
p8e	0	23	4	27
	publica	10	1	11
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.077	.146	-.462	.647 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.077	.146	-.462	.647 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8e \* p3f**

**Crosstab**

Count

		p3f		Total
		0	1	
p8e	0	26	1	27
	publica	9	2	11
Total		35	3	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.109	.181	.660	.513 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.109	.181	.660	.513 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8e \* p10b**

**Crosstab**

Count

		p10b		Total
		0	1	
p8e	0	20	7	27
	publica	9	2	11
Total		29	9	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.083	.153	-.497	.622 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.083	.153	-.497	.622 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8e \* p10c**

**Crosstab**

Count

		p10c		Total
		0	1	
p8e	0	24	3	27
	publica	9	2	11
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.095	.174	.572	.571 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.095	.174	.572	.571 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8e \* p10d**

**Crosstab**

Count

		p10d		Total
		0	1	
p8e	0	23	4	27
	publica	10	1	11
Total		33	5	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.077	.146	-.462	.647 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.077	.146	-.462	.647 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**p8e \* p10e**

**Crosstab**

Count

		p10e		Total
		0	1	
p8e	0	26	1	27
	publica	10	1	11
Total		36	2	38

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.109	.181	.660	.513 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.109	.181	.660	.513 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

## BIBLIOGRAFÍA

**ARAIZA MONTES**, José Antonio, Alfonso Carlos Morales Gutiérrez y Emilio Morales Fernández (2004), *Dirección y administración integrada de personas. Fundamentos, procesos y técnicas en prácticas*, Madrid, McGraw-Hill.

**ARBESÚ**, María Isabel, *et.al.* (2004), *Las Políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: Planteamientos y perspectivas*, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, pp 203-252.

**ARIAS GALICIA**, Fernando (coord.) (1988), *Administración de recursos humanos*, México, Trillas, (3ª ed.).

**ARIAS GALICIA**, Fernando y Víctor Heredia Espinosa (1999), *Administración de recursos humanos para el alto desempeño*, México, Trillas.

**BELLIDO CASTAÑOS**, Ma. Esmeralda *et al* (2001), *Fundamentos de la docencia universitaria*, México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

**BENNETT**, Winston Jr. *et al.* (2006), *Performance Measurement, Current perspectives and future challenges*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

**BOHLANDER**, George *et al.* (2001), *Administración de Recursos Humanos*, Bogotá, Thomson Learning.

**BOLAÑOS LOZANO**, Ernesto (1997), *Experiencias de evaluación externa de la educación superior en México*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León.

**BOYER**, Ernest L. (1997), *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, Nueva Jersey, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990, (trad. de Susana Fredín, *Una propuesta para la educación del futuro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica/Universidad Futura, 1997), (Sección de obras de educación y pedagogía).

**BUNGE**, Mario (1999), *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Siglo Veinte, décima sexta reimpresión de la primera edición.

**CABALLERO PÉREZ**, Roberto (1992), *La evaluación docente. Problemas y perspectivas*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

**CHADWICK**, Clifton (1977), "Evaluación educacional", *Evaluación educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 5-30 (tomado de Clifton Chadwick, *Tecnología educacional para el docente*, Buenos Aires.

**CHIAVENATO**, Idalberto (1985), *Administração de recursos humanos*, Sao Paulo, Atlas, 1981, (trad. María Isabel Fittipaldi de Ruiz), *Administración de recursos humanos*, México, McGraw-Hill.

——— (2007), *Administración de recursos humanos, El capital humano de las organizaciones*, México, McGraw-Hill.

**CHRUDEN**, Herbert y Arthur Sherman (1978), *Personnel Administration*, [s.l.i.], South-Western, 1965 (2ª ed.), [trad. de Alonso Vasseur Walls *Administración de personal*, México, CECSA].

**COENS**, Tom y Mary Jenkins (2001), *Evaluaciones del desempeño. Por qué no funcionan y como remplazarlas*, Bogotá, Norma.

**COHEN**, Morris y Ernest Ángel (1983), *Introducción a la lógica y al método científico 2*, Buenos Aires, Amorrortu, sexta reimpresión de la primera edición en castellano.

**COPI**, Irving M. y Carl Cohen (1999), *Introducción a la lógica*, México, Limusa.

**CRISPIN**, María Luisa y L. Marván (2001), *El portafolio como herramienta para mejorar la docencia*, en Mario Rueda Beltrán y Monique Landesmann (coords.) (2001) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad, (1ª reimp.), (Pensamiento Universitario, No. 88, Tercera Época).

**CRUZ RODRÍGUEZ**, Isabel, B. M. Crispín y R.H. Ávila (2000), *La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia*, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*.

**DAVIS**, Keith y John W. Newstrom (1991), *Human Behavior at Work: Organizational Behavior*, Estados Unidos, McGraw-Hill, 1989, (8ª ed.), [trad. de Rosa Ma. Rosas Sánchez, *El comportamiento humano en el trabajo: comportamiento organizacional*, México, McGraw-Hill, (3ª ed.)].

**DENISI**, Angelo S. y Rick W. Griffin (2001), *Human Resource Management*, Boston, Houghton Mifflin.

**DESSLER**, Gary (1991), *Personnel Management*, [s.l.i.], Prentice Hall, 1988, (trad. Marco Antonio Malfavón Martínez, *Administración de personal*, México, Prentice Hall Hispanoamericana).

**DESSLER**, Gary, y Ricardo Varela (2004), *A Framework for Human Resource Management*, [s.l.i.], Pearson Educación, 2002, (trad. de Javier Enriquez Brito, *Administración de Recursos Humanos. Enfoque latinoamericano*, México, Pearson Educación, 2ª ed.).

**DÍAZ BARRIGA**, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.) (1997), *Universitarios:*

*institucionalización académica y evaluación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad, (Pensamiento Universitario, No. 86, Tercera Época).

**DÍAZ BARRIGA**, Frida (2004) *El portafolio docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores*, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés Editores, pp 154-173.

——— y M. Rigo (2000) *El análisis de la practica educativa como instrumento de reflexión en un procesos de formación docente en el bachillerato*, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.)(2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Ecuador, pp 309-339.

**DÍAZ DEL VILLAR**, Lucia, et al. (1992), “Hacia un perfil de acción docente efectiva” *Revista de ciencias de la educación*, España.

**DOLAN**, Simon L., et al. (2003), *La gestión de los recursos humanos. Preparando profesionales para el siglo XXI*, Santafé de Bogotá, McGraw-Hill, (2ª ed.).

**DONALD**, G. J. (1990), “University professors’ views of knowledge and validation process”, en *Journal of Educational Psychology*, 2 (82), pp. 242-249.

**DUBRIN**, Andrew J. (2003), *Fundamental on Organizacional Behavior*, [s.l.i.], South-Western, 2002, [trad. de Adolfo Deras Quiñones, *Fundamentos de comportamiento organizacional*, México, Thomson, , (2ª ed.)].

**GARCIA GRADUÑO**, José María (2000), *Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: una síntesis de la investigación internacional*, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.)(2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Ecuador.

**GARCIA**, Benilde, et al., (2004) *Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia*, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés Editores, pp 13-78.

**GORTARI**, Eli de (1979), *El método de las ciencias. Nociones elementales*, México, Grijalbo.

**GROTE**, Dick (1996), *The Complete Guide to Performance Appraisal*, New York, AMACOM.

**HENDERSON**, Richard I. (1984), *Performance Appraisal*, Reston, Virginia, Reston Publishing Company.

**JIMÉNEZ ZAMUDIO**, Jorge Javier (2000), *Un instrumento de evaluación docente orientado a los procesos de enseñanza*, en Javier Loredo Enríquez (coord.), *Evaluación de la práctica*

*docente en educación superior. Un acercamiento desde los instrumentos de evaluación.*

**ILICH**, Ivan (1970), *Deschooling Society*, New York: Harper and Row.

**KOONTZ**, Harold, Cyril O'Donnell y Heinz Weihrich (1985), *Essentials of management*, Estados Unidos, McGraw-Hill, 1982, 3ª ed., (trad. Alfredo Díaz Mata, México, McGraw-Hill, 2ª ed.).

**LAWLER**, Edward E. III (2001), *Cómo recompensar la excelencia: Estrategias para estimular y remunerar el desempeño sobresaliente*, Grupo Editorial Norma, Bogotá, Colombia.

**LEMUS**, Luis Arturo (1975), *Administración, dirección y supervisión de escuelas*, Buenos Aires, Kapelusz,. (Biblioteca de cultura pedagógica, No. 46).

**LOPÉZ CALVA**, Martín (1998), *Pensamiento Crítico y Creatividad en el aula*, México, Trillas, (2ª ed.).

**LOREDO ENRÍQUEZ**, Javier (coord.) (2000), *Evaluación de la práctica docente en educación superior. Un acercamiento desde los instrumentos de evaluación*, México, Porrúa/Facultad de Educación, Universidad Anáhuac.

**LOREDO ENRÍQUEZ**, Javier y Olga Grijalva Martínez (2000), "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado", en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*.

**LUNA**, Edna (1996), *Jerarquía de las dimensiones de evaluación de la actividad docente en estudios de posgrado*, en Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto Gutiérrez, *La evaluación de la docencia universitaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/Facultad de Psicología.

——— (2004), "Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización", en Alejandro Canales, *et al.*, "Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia", en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés Editores.

**MILLMAN**, Jason y Linda Darling-Hammond (eds.) (1997), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assesing Elementary and Secondary School Teachers*, [s.l.p.i.], [Estados Unidos, U.K. e India], Sage Publications, 1990, (trad. española de Javier Orduna Cosmen, *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid, La Muralla), (Aula Abierta).

**MONDY**, R. Wayne y Roberto M. Noe (2005), *Human Resource Management*, [s.l.i.], Pearson Educación, 2005, [trad. de Miguel Ángel Sánchez Carrión, *Administración de*



*recursos humanos*, México, Pearson Educación, (9ª edición)].

**MONROY**, Miguel y Mónica Díaz (2004), “Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente”, en Alejandro Canales, *et al.*, “Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia” en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés Editores.

**MONTENEGRO ALDANA**, Ignacio Abdón (2003), *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*, Bogotá, Magisterio.

**MORALES ARRIETA**, Juan Antonio y Nestor F. Velandia Herrera (2001), *Salarios. Estrategia y sistema salarial o de compensaciones*, Santafé de Bogotá, McGraw- Hill.

**MUCHINSKY**, Paul M. (2002), *Psychology Applied to Work*, [s.l.i.], Wadsworth, 2000 [trad. de Lorenzo Elizalde, *Psicología Aplicada al Trabajo. Una introducción a la psicología organizacional*, México, Thomson, (6ª ed.)].

**MURPHY**, Kevin R. and Jeannette N. Cleveland (1995), *Understanding Performance Appraisal: Social Organizational, and Goal-based Perspective*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.

**PACHECO MÉNDEZ**, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coords.) (2000), *Evaluación académica*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.

**PINEDA HERRERO**, Pilar (coord.) (2002), *Gestión de la formación en las organizaciones*, Barcelona, Ariel.

**PORTER**, Lyman W. y Edward E. Lawler III (1979), en, Victor Vroom y Edward Deci, , *Motivación y alta dirección*, México, Trillas.

**ROBBINS**, Stephen P. y Mary Coulter (2000), *Management*, [s.l.i.], Prentice-Hall, [s.a.], (trad. de Manuel Ortiz Staines, *Administración*, México, Prentice-Hall Hispanoamericana).

———,(1999), *Organizational Behavior, Concepts, Controversias, Applications*, [s.l.i.], Prentice Hall, 1998, (8ª ed.), [trad. de Alberto Santiago Fernández Molina, *Comportamiento Organizacional*, México, Prentice Hall Hispanoamericana, (4ª ed.)].

**RODRÍGUEZ GARCÍA**, Ricardo *et al.* (1998), *Estrategias de aprendizaje y metodología de la investigación*, México, Universidad Tecnológica de México.

**RODRÍGUEZ PEREGO**, Nicolás (2005), *La administración educativa pública mexicana en el nivel superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (Biblioteca de la Educación Superior).

**ROJAS SORIANO**, Raúl (2001), *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.

**RUEDA BELTRÁN**, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.)(2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Ecuador,

——— y Frida Díaz Barriga Arceo (coords.) (2004), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés Editores.

——— y Javier Nieto Gutiérrez (comps.) (1996), *La evaluación de la docencia universitaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/Facultad de Psicología.

——— y Martha Raquel Hernández (1991), “Evaluación del trabajo académico. Análisis de una experiencia”, *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, México, Centro de investigación y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México.

——— y Monique Landesmann (coords.) (2001) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad, (1ª reimp.), (Pensamiento Universitario, No. 88, Tercera Época).

——— (1994) *La evaluación del trabajo docente a nivel universitario en la evaluación de la docencia*, Memoria del I Simposio regional de Investigación Educativa, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México.

———, Alejandro Canales y Martha Raquel Hernández (1995), *Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, , 138 pp., (Investigación educativa).

———, Frida Díaz Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones (comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 2003, (1ª reimp.), (Cultura Universitaria/serie Ensayo, N° 71).

——— y Leticia Rodríguez Segura (1996), *La evaluación de la docencia en el Posgrado de Psicología de la UNAM*, en Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto Gutiérrez (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*.

**RUGARCÍA TORRES**, Armando (1994), *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.

**SASTRE CASTILLO**, Miguel Ángel y Eva María Aguilar Pastor (2003), *Dirección de*

*Recursos Humanos. Un enfoque estratégico*, Madrid, McGraw-Hill.

**SHERMAN**, Arthur, George Bohlander y Scott Snell (1999) , *Managing Human Resources*, [s.l.i.], South Western College Publishing, 1998,(trad. de Juan Carlos Jolly Vallejo, *Administración de Recursos Humanos*, México, Thomson, , 11<sup>a</sup> ed.).

**TEJEDOR**, Javier y María Lourdes Montero (1990), “Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario”, *Revista española de pedagogía*, España.

**TRAVERS**, Cheryl J. y Cary L. Cooper (1997), *Teachers under pressure stress in the teaching profession*, Nueva York, *Routledge*, [s.a.], (trad. española de Ana Remesal y Daniel Menezo, *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*, Barcelona, Paidós).

**TZINER**, Aharon, *et al.* (2001) *Relationships between attitudes toward organizations and performance appraisal system and rating behavior*, *International Journal of Selection and Assesment*, 9 (3), 226-239.

**VARELA**, Ricardo (2006), *Administración de la compensación. Sueldos, salarios y prestaciones*, México, Pearson Educación.

**VROOM**, Victor y Edward Deci (comps.) (1999), *Management and motivation*, [s.l.i.], Peguin Books LTD, 1970, [trad. de Susana Esqueda de Cruz, *Motivación y alta dirección*, México, Trillas, (5<sup>a</sup> reimp.)], (Biblioteca de ciencias de la administración).

**WERTHER**, William B. y Keith Davis (2000), *Human Resources and Personnel Management*, [s.l.i.], McGraw-Hill, 1996, [trad. de Joaquín Mejía Gómez, *Administración de personal y de recursos humanos*, México, McGraw-Hill, (5<sup>a</sup> ed.)].

**ZARZAR**, Carlos (2001), *Habilidades básicas para la docencia*, México, Patria, (10<sup>a</sup> reimp.)