



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

T e s i s

**Evaluación del desempeño docente en una
organización educativa**

Que para obtener el grado de:

**Doctor en Ciencias de la
Administración**

Presenta: M. en C. María Esther Urrutia Aguilar

Tutor: Dr. Adrián Martínez González

México, D.F.

2011



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.

Formato Portadilla Interior

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración



T e s i s

**Evaluación del desempeño docente en una
organización educativa**

Que para obtener el grado de:

**Doctor en Ciencias de la
Administración**

Presenta: M. en C. María Esther Urrutia Aguilar

Tutor: Dr. Adrián Martínez González

**Asesores de apoyo: Dr. José Ramón Torres Solís y
Dr. Jorge Barojas Weber.**

México, D.F.

2011

Agradecimientos

A mi esposo Alejandro y mis hijos, Alejandro, Pablo Daniel y Cristina, por su amor, comprensión y apoyo incondicional.

A la memoria de mis padres y de mi hermana Cristina.

A mis hermanos, de manera especial a Víctor Manuel e Irma por ser un ejemplo para mí.

A mis amigos por su amistad y compañía cuando la he necesitado.

A la Dra. Rosalinda Guevara Guzmán por su apoyo y confianza.

A mi tutor Dr. Adrián Martínez González por compartir conmigo sus conocimientos y brindarme su amistad.

A los doctores José Ramón Torres Solís , Jorge Barojas Weber , Ricardo Varela Juárez y Pedro Rocha Reyes por sus valiosas aportaciones a este trabajo.

Índice

I Resumen		p. V
I Introducción		VII
III Marco teórico		
Capítulo 1	Las organizaciones	2
1.1	Introducción a las organizaciones	2
1.2	Efectividad de las organizaciones	7
	1.2.1 Principales modelos de efectividad organizacional	10
	1.2.2 Desempeño organizacional	11
1.3.	Evaluación de las organizaciones	14
	1.3.1 Enfoques sistemáticos de evaluación	14
Capítulo 2	Calidad educativa	17
2.1	Evolución y gestión de la calidad educativa	19
2.2.	Evaluación de las universidades	22
	2.2.1 Características de los nuevos procesos de evaluación	25
Capítulo 3	Administración de recursos humanos	28
3.1	Sistema de administración estratégica de los recursos humanos	31
3.2	Administración del desempeño	32
	3.2.1 Desempeño	33
	3.2.2 Evaluación del desempeño	34
	3.2.2.1 ¿Por qué evaluar el desempeño?	34
	3.2.2.2 Áreas de actuación en la gestión de calidad	39
3.3	Evaluación del desempeño	42
	3.3.1 Evaluación del desempeño en la educación médica	45
III Metodología de la investigación		
Capítulo 4	Metodología de la investigación	48
4.1	Problema	48
4.2	Propósito	49
4.3	Objetivo general	50
4.4	Hipótesis	50
4.5	Metodología	50
IV Resultados		
Capítulo 5	Resultados	57
5.1	Resultados	57
	5.1.1 Número de profesores por asignatura	57
	5.1.2 Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedio porcentual por opinión del estudiante y del propio profesor.	58
	5.1.3 Tablas de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	64
	5.1.4 Polígonos de frecuencia de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen de diagnóstico vs. Promedio porcentual de los exámenes departamentales al egreso.	77
	5.1.5 Correlación de Pearson entre las tres estrategias de evaluación del desempeño docente.	84
	5.1.6 Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación.	89
	5.1.7 Estadísticas globales por asignatura de las tres estrategias docentes utilizadas para evaluar el desempeño académico.	100
	5.1.8 Población general	105
Capítulo 6	Discusión	107
Capítulo 7	Conclusiones	117
V Referencias		120
VI Anexos		

Anexo I	133
Anexo II	134
Anexo III	135
Anexo IV	136

Resumen

- **Introducción**

Varios estudios llevados a cabo en diversos países han demostrado la importancia del docente en el éxito de los programas académicos y su relevancia en la formación de los recursos humanos. El buen profesor es un modelo a seguir, debido a que puede cambiar el futuro de generaciones. Es por ello la importancia de evaluar el desempeño docente y esto nos obliga a crear instrumentos y estrategias que permitan realizarlo de manera objetiva e integral.

- **Objetivo**

Utilizar y comparar tres estrategias para evaluar el desempeño docente.

- **Método**

Estas estrategias incluyeron: evaluación por opinión de los estudiantes, autoevaluación y aprovechamiento académico de los estudiantes. El estudio se realizó en la Facultad de Medicina de la UNAM.

- **Resultados**

La integración de las tres evaluaciones nos aporta una visión más integral del desempeño docente a través de la opinión de sus alumnos o la autoevaluación, además del acervo de conocimientos del estudiante adquiridos en la interacción con el docente, que se refleja en un mayor o menor porcentaje de aciertos en las evaluaciones al egreso de cada asignatura.

- **Conclusiones**

La integración de las tres estrategias nos aporta una visión más completa de la calidad del desempeño docente. Al parecer la estrategia de aprovechamiento académico tiene una mayor objetividad en comparación con las otras dos.

Introducción

La administración del desempeño es el proceso mediante el cual las organizaciones se aseguran que los recursos humanos trabajan hacia metas organizacionales, en términos de lo que se quiere lograr. Por lo cual una de las funciones del administrador es la evaluación del desempeño que significa calificar el desempeño actual y/o pasado de un empleado. Asimismo, desarrollar y aplicar un modelo de gestión y de evaluación del desempeño que les sirva para elevar la competitividad y los resultados de sus áreas de responsabilidad.

La evaluación de los recursos humanos en una organización, es un concepto cuya importancia se ha manifestado en los últimos años no sólo en México sino a nivel internacional, se ha puesto énfasis en incrementar la productividad y la eficiencia de ellos y para lograrlo se vale de los resultados de la evaluación que se obtienen en los diferentes ámbitos laborales. La presencia de este tipo de evaluación está asociada a los programas de compensación económica y acreditación, lo que confirma la influencia de las políticas públicas de evaluación.

La evaluación es una acción que requiere de políticas e indicadores bien definidos, ya que hablar de evaluación es complejo, los enfoques son diversos debido a que los estudiosos del tema han propiciado la existencia de múltiples modelos, cada uno de ellos con criterios y condiciones establecidos en su desarrollo. Sin embargo, la existencia de ellos enriquece la interpretación conceptual y metodológica, y ha servido de fundamento para considerar a la evaluación de los recursos humanos como un campo de estudio independiente.

Las Universidades tienen entre una de sus principales funciones la formación de los recursos humanos en todos los ámbitos del conocimiento, que serán los futuros profesionales preparados para afrontar problemas y resolverlos con eficacia, inteligencia y conocimientos profundos. De aquí la importancia de analizar a través de la evaluación, la capacidad que tienen las organizaciones educativas en la formación de recursos humanos, de manera que puedan integrarse y permanecer vigentes en esta nueva sociedad llamada de la información y gestión del conocimiento.

Uno de los principales actores en el proceso de enseñanza- aprendizaje para la formación de recursos humanos de calidad, es sin dudar el docente. Son ellos los que tienen la responsabilidad por mantener activa la búsqueda permanente del mejoramiento de su labor docente, los resultados de la evaluación de su desempeño permite al docente la retroalimentación a través de la reflexión. Hasta el momento para evaluarlos se han utilizado diversos instrumentos y estrategias, entre ellas la opinión de los estudiantes, autoevaluación y evaluación de pares, pero hasta el momento no se lleva a cabo de manera integral y sistemática.

Este trabajo de tesis doctoral, orienta sus esfuerzos al desarrollo de estrategias de evaluación del desempeño docente, que como propuesta podría utilizarse en instituciones educativas.

Para desarrollar el trabajo se consideró como ámbito de estudio a los profesores que imparten cátedra en el primero y segundo año de la carrera de médico cirujano, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, que es una universidad pública y autónoma.

Esta tesis doctoral se estructura, además de esta introducción y las conclusiones generales, de seis capítulos, anexos y referencias bibliográficas.

▪ **Capítulo 1**

Organizaciones, describe una introducción sobre ellas, así como los modelos que conducen al entendimiento de la efectividad y del desempeño organizacional y por último las diversas formas de evaluar a las organizaciones.

▪ **Capítulo 2**

Calidad Educativa, sitúa a las instituciones educativas como organizaciones que deben cumplir con la calidad y gestión educativa y el panorama de las evaluaciones universitarias en lo internacional, así como los modelos de evaluación existentes hoy en día para evaluar a las Universidades.

▪ **Capítulo 3**

Administración de Recursos Humanos (RH), describe la importancia de la administración, así como las definiciones sobre los objetivos de la misma y la importancia del desempeño de los RH, trata de conceptualizar el tema central del

proyecto, referente al concepto de evaluación del desempeño docente en una organización educativa asociadas con la calidad y el ámbito de la administración.

- **Capítulo 4**

Metodología de la Investigación, describe el problema que se aborda en este trabajo, los objetivos establecidos, la población de estudio y las estrategias de evaluación.

- **Capítulo 5**

Engloba los resultados y la discusión de ellos, así como las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1

Las organizaciones

1.1 Introducción a las organizaciones

A pesar de la importancia y del impacto que tiene en toda la actividad humana el concepto de administración continúa siendo un concepto un tanto ambiguo y confuso, pues epistemológicamente la administración no existe como algo real, es sólo una idea de constructo con alto nivel de abstracción. Según Ballina (1996) el problema epistemológico de la teoría administrativa acusa una fuerte insuficiencia conceptual que la conduce hacia un carácter ideológico derivado de sus motivaciones ideológicas, esto por una parte, y por la otra, a su falta de consistencia y coherencia interna. Este mismo autor señala la existencia de la dimensión sociológica que mantiene la teoría administrativa, en cuanto la posición ideológica que contienen los cuerpos de conocimiento de la teoría administrativa, puesto que estos contenidos se desarrollan dentro de las sociedades bajo un proyecto histórico determinado, en donde los grupos dominantes hacen prevalecer sus intereses y deciden la dirección del progreso técnico y científico de estas sociedades (Ballina, 1996).

El cuerpo sistemático de conocimientos sobre las organizaciones y la administración es relativamente nuevo. Tiene una relación estrecha con la revolución industrial y el surgimiento de las empresas a gran escala, las cuales requirieron del desarrollo de nuevas formas de organización y prácticas administrativas (Kast, et al, 1993). Como resultado de que la sociedad se desenvuelve bajo la influencia de diferentes organizaciones como familia, iglesia, ejército, escuelas, partidos políticos, sindicatos, oficinas gubernamentales, prisiones, etc. respondiendo a necesidades y contextos específicos, se ha gestado el cuerpo sistemático de conocimientos relativos a la teoría de la organización en los siglos XIX y XX.

La epistemología contempla en su análisis tanto un sujeto, un objeto de estudio y la construcción de un determinado conocimiento. Si nuestro conocimiento resultara ser la administración, el sujeto serían los administradores y el objeto de estudio las organizaciones. Para el logro de nuestros propósitos particulares nos enfocaremos al objeto de estudio; es decir, a las organizaciones; debido a que en ellas, como es lógico suponerlo, surgen y se desarrollan tanto la planeación (proceso mediante el cual se determina los propósitos y objetivos generales de la organización y la manera de lograrlos) , la organización del trabajo, así como fenómenos bien conocidos como la modernización, la reestructuración, sin faltar por supuesto la globalización (Adam S, 1974).

Si miramos con detenimiento, para fines prácticos en estos momentos de apertura del siglo XXI, nada ni nadie escapa al influjo, para bien o para mal, de las organizaciones, llámense éstas: empresas, corporaciones, firmas, instituciones, sociedades, asociaciones, etcétera. Por ejemplo, hoy en día ¿qué ciudadano medio del mundo, ya no sólo occidental, sino también oriental, comprendiendo a su vez el norte y el sur del globo terráqueo; puede convivir sin la influencia —directa o indirecta— de las organizaciones? prácticamente nadie lo podría lograr sin las organizaciones. Como se desprende con toda lógica estamos, por decirlo de alguna manera, “acosados o influenciados” por organizaciones de todo tipo.

Nos podemos incluso preguntar ¿son imprescindibles para los ciudadanos mexicanos, del medio urbano, algunas de las siguientes organizaciones y empresas: la Organización de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Federación Internacional de Fútbol Asociación, la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, la Organización de Países Exportadores de Petróleo, Amnistía Internacional, la NASA, Microsoft, Ford Motors Co., Producciones Walt Disney, Nokia, Gillette, Greenpeace, General Motors., Xerox, Sony, Nestlé, Volkswagen, Revlon, Coca Cola, Cannon, Wal Mart, Bayer, Colgate-Palmolive, Adidas, McDonald’s, Boeing, Kodak, Procter & Gamble, Siemens, Du Pont, Televisa, Teléfonos de México, Aeroméxico, Condumex, Petróleos Mexicanos, el Instituto Mexicano del Seguro

Social, Panificación Bimbo, el PRI, el Banco Nacional de México, la CTM, Mexicana de Aviación, BBVA Bancomer, el PRD, Cementos Mexicanos, el Sistema de Transporte Colectivo Metro, el PAN, el Instituto Federal Electoral, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México? La respuesta desde luego, no requiere de mayores explicaciones. Siendo apenas como se aprecia un puñado de organizaciones, su repercusión, de un modo u otro, en nuestras vidas de todos los días es manifiesta y hasta podríamos decir que determinante. Esta es la dimensión y trascendencia de las organizaciones, de allí la importancia de estudiarlas desde alguna de sus múltiples facetas.

La organización es la relación de un grupo o una comunidad de personas que persiguen los mismos fines, y tienen similares rasgos étnicos, valores, etcétera. Su regulación depende de su tamaño y de las características de los miembros. Si el grupo es pequeño, la organización puede ser de naturaleza primaria; en tal caso, en la regulación de acciones participan todos los miembros en condiciones de equidad. En las organizaciones grandes la naturaleza de la integración es secundaria; es decir, se caracteriza por intereses que no afectan de manera íntima a sus miembros, sino en sus intereses económicos, políticos y culturales (Ballina, 2001).

Al hablar de organizaciones no debemos de olvidarnos la gran controversia que existe en relación con las diversas concepciones de ésta. Para Max Weber (1947) la organización tiene una función reguladora, limitadora hacia fuera, y a través de ella se caracteriza una relación de supremacía y subordinación. En toda organización participa un círculo de personas interesadas en el mandato y sus ventajas, que colabora así en el ejercicio de los poderes imperativos y coactivos encaminados a la conservación de la dominación. La dominación es vital para el mantenimiento de la existencia de las organizaciones y su acción está dirigida a la realización de la imposición de los ordenamientos. La organización tiene una función de carácter regulador hacia fuera para imponer una estructura de dominación; ejemplo, la Secretaría de Educación Pública, entidad que dicta reglas y ordenamientos que deben ser acatados por los

distintos grupos vinculados a la actividad de la educación. Para Weber (1947) el poder y la dominación son plenamente distinguibles, debido a que no hay dominación sin aparato administrativo; es decir, institución, organización y cuadros que administren la forma específica de dominación. En la organización, la dominación se entiende como la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas; en otros términos, es la probabilidad de que un mandato sea obedecido por una parte o por un conjunto de personas (sin olvidar las funciones de las normas y los valores), por ejemplo la dominación ejercida por organizaciones eclesíásticas en sus respectivos ámbitos geográficos (Ballina, 2001).

Carlos Marx consideraba a la organización como un instrumento de explotación de una clase social por otra, mientras que Amitai Etzioni definió a las organizaciones como unidades sociales que persiguen fines específicos; su misma razón de ser es el servicio de estos fines. William Scout y Meter Blau consideraban a la organización como una red de relaciones sociales y orientaciones compartidas, consideradas a menudo como la estructura social y la cultura (Kast, et al, 1993).

Para Talcote Parsons, la organización es una unidad social (o agrupaciones humanas) deliberadamente construida o reconstruida para alcanzar fines específicos. Chester Barnard considera a la organización como un sistema de actividades o fuerzas sociales, biológicas y físicas conscientemente coordinadas, cuyo balance interno externo debe mantenerse en equilibrio. Asimismo, para Richard Hall, una organización es una colectividad con límites relativamente identificables, con un orden normativo, con escala de autoridad, con sistema de comunicación y con sistemas coordinados de aislamiento; esta colectividad existe sobre una base relativamente continua en un medio y se ocupa de actividades que, por lo general, se relacionan con una meta o un conjunto de fines. Robert Michel concibe la organización como un sistema de múltiples propósitos y con interacciones tan dinámicas que hacen difícil especificar las fronteras con el entorno y para R. Mayntz, las organizaciones están orientadas de manera consciente hacia fines y objetivos específicos y previstos (Kast, et al,

1993). En nuestra sociedad, los hospitales, las universidades y las ciudades son ejemplos de organizaciones complejas. Son organizaciones muy difundidas y duraderas, además son afectadas por medio ambiente cambiante, objetivos y valores, tecnología, estructura, sistema psicosocial y sistema administrativo (Kast et al, 1993). De acuerdo con sus objetivos particulares las organizaciones se clasifican de acuerdo a lo expuesto en siete rubros diferentes [v. cuadro 1].

TIPO DE ORGANIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS
<i>Organizaciones de servicio</i>	Ayudan a los ciudadanos sin requerir el pago total del servicio e, incluso, algunas de forma gratuita: beneficencias, oficinas públicas, escuelas, clubes de asistencia, Cruz Roja..., etc.
<i>Organizaciones económicas</i>	Proporcionan bienes y servicios en retorno de alguna forma de pago: compañías, sociedades de comercio, sociedades anónimas..., etc. Actúan condicionadas por las leyes de mercado, en un marco legal que les otorga reconocimiento y acota sus campos de acción.
<i>Organizaciones religiosas</i>	Se ocupan de las necesidades espirituales de sus miembros: iglesias, sectas, órdenes..., etc., a través de la regulación de un marco legal específico.
<i>Organizaciones políticas</i>	Entidades que integran a segmentos de la sociedad en torno a proyectos y aspiraciones colectivas, su objetivo es beneficiar tanto a sus integrantes como a terceros. Sujetas a reglas explícitas de lucha por el poder, buscan influir en las decisiones políticas a fin de transformar el orden social.
<i>Organizaciones de la sociedad civil</i>	Son las que participan en la vida social de un país, estado, municipio o región, defendiendo y/o promocionando los intereses privados o públicos, particulares o generales; éstas poseen una diversidad de modalidades y figuras legales, éstas se dividen en organizaciones civiles y sociales.
<i>Organizaciones Civiles</i>	Organizaciones sin fines de lucro, autónomas, cuyos objetivos persiguen el beneficio de terceros, existen para atender los requerimientos de un público más amplio. Entre ellas figuran una variedad de intermediarios de financiación como las fundaciones benéficas, las que otorgan donaciones, las congregaciones religiosas y una amplia gama de organizaciones educativas, científicas, benéficas y otras que proporcionan servicios tan variados como el cuidado de ancianos o la defensa del medio ambiente.
<i>Organizaciones Sociales</i>	Funcionan como instancias que fortalecen la participación ciudadana, coadyuvan en asuntos de interés común, contribuyen al desarrollo y proporcionan servicios a sus afiliados sin perseguir fines de lucro. Las principales áreas en las que colaboran son: vivienda, salud, educación, protección a minorías, asuntos de la mujer, poblaciones indígenas..., etc. Suelen asignárseles en forma de subsidios. La principal diferencia entre las organizaciones sociales y civiles es que las primeras generan beneficios enfocados a satisfacer las necesidades de sus integrantes, y las segundas generalmente los enfocan a beneficio de terceras personas.

Cuadro 1: Tipos de Organizaciones. Fuente: www.edomex.org.mx [Elaboración propia].

El objeto de este estudio son los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, que de acuerdo con la clasificación anterior podemos enmarcar como uno de los elementos que integran una organización social y de servicio, que debe ser funcional, eficiente y eficaz. En este tipo de organizaciones son tres las funciones sustantivas [ver gráfico 1].

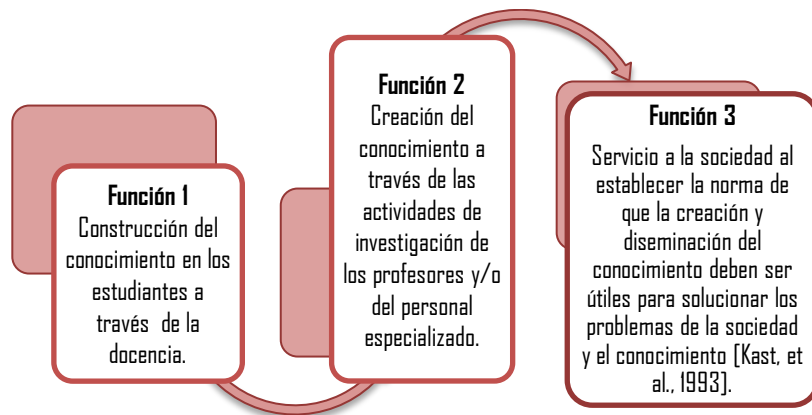


Gráfico 1: Funciones sustantivas de las organizaciones sociales y de servicio. [Elaboración propia].

El desempeño de las organizaciones depende de sus objetivos planteados y sus metas. Las organizaciones sin fines de lucro consideran su desempeño en términos del cumplimiento de los mandatos asociados a su misión. En este contexto dinámico, las organizaciones y los grupos que las comprenden están tratando constantemente de adaptarse, sobrevivir, desempeñar sus funciones e influir. A veces tienen éxito y a veces no. La pregunta que se plantea entonces es: ¿cómo pueden las organizaciones comprender mejor qué es lo que deben cambiar y en qué deben influir para mejorar su capacidad de efectividad?, la respuesta es evaluar las organizaciones con el fin de valorar su eficiencia y su eficacia (Lasthaus, *et al*, 2002).

1.2 Efectividad de las organizaciones

Los individuos continuamente se enfrentan con la necesidad de hacer juicios acerca de la efectividad, que difieren de una organización a otra, como diferentes serán los objetivos que se persiguen y por lo tanto los procesos de la toma de decisiones también. Por esta razón, el tema de la evaluación de la efectividad es más un problema de los investigadores, que se han esforzado por desarrollar modelos para que de manera consistente y sistemática midan y

definan la efectividad. Cameron y Wetten (1983) y Ballina (1996) exponen que existe un gran obstáculo para desarrollar un constructo único, coherente y consensual, la efectividad está asociada estrictamente con la conceptualización de las organizaciones, lo que conduce a una variedad de modelos en efectividad. Los criterios de efectividad de las empresas son primordialmente de orden económico. En cambio, los de las universidades públicas son de carácter social, de calidad de servicios y de equidad por parte de las autoridades que la gobiernan. Las empresas buscan rentabilidad a corto plazo, las universidades públicas trabajan a largo plazo y su impacto es por eso más difícil de cuantificar. Se considera que una universidad pública es efectiva en la medida en que se realiza docencia, se dedica a la investigación y ofrece un servicio a la comunidad.

En las últimas décadas el mundo ha experimentado acelerados cambios de naturaleza económica, política, social y cultural, marcados por el incremento en la racionalidad bajo el concepto weberiano, la acumulación de capital, la obsesión por el progreso, la urbanización y la explosión tecnológica. Todos estos cambios son analizados desde diferentes perspectivas disciplinarias como la economía, la sociología y, en este caso, las ciencias de la administración. Dentro de este panorama se destaca el estudio de los fenómenos económicos, políticos y sociales. Su implicación en la transformación del entorno, por ejemplo la creación de bloques comerciales (Unión Europea) y concretamente el establecimiento de alianzas estratégicas y, en general, una nueva forma de hacer negocios. En el nivel ético, si bien los valores son creencias relativamente estables en el tiempo, los valores tradicionales cambian o al menos se flexibilizan, como la incorporación de los derechos de los discapacitados y homosexuales a la legislación laboral, por mencionar un ejemplo (Hellriegel, et al, 2002)

Hoy en día las organizaciones necesitan ser más adaptables a todos los cambios descritos anteriormente; deben desarrollar una mayor capacidad para aprender a sobrevivir en un mundo más competitivo, ser cambiantes y dinámicas. Una organización tendrá éxito si sabe lo que necesita hacer para

ser más eficiente, saber cómo planear, ejecutar y controlar. Se afirma que tendrá un buen desempeño cuando equilibra efectividad, eficiencia y relevancia a la vez que mantiene su viabilidad financiera.

Sin embargo, el desempeño de la organización está influido por la capacidad organizacional que es la habilidad de una organización para utilizar sus recursos en la realización de sus actividades; la motivación organizacional que constituye la personalidad subyacente de la organización, debido a que es la que impulsa a sus miembros a actuar y el entorno externo que por ser sistemas abiertos, no podemos olvidarnos que es el factor clave que determina el nivel de recursos disponibles (Lusthaus, *et al* 2002).



Gráfico 2: Factores a considerar por las organizaciones para incrementar su competitividad.
Fuente: Lusthaus, M., et al, 2002. [Modificado]

Retomando lo descrito anteriormente acerca de la existencia de diferentes conceptualizaciones de las organizaciones, también existen modelos múltiples para conocer la efectividad organizacional. Estos modelos varían dependiendo de los propósitos con respecto a la relación entre las variables y los juicios de efectividad que cada investigador utiliza. Algunos autores mencionan que un modelo es mejor que otros; sin embargo el debate no fructifica debido a que se basan en diferentes conceptualizaciones de lo que es una organización y de lo que cada uno entiende de lo que es efectividad. Autores como Daft y Wiginton (1983) han sugerido que una sola conceptualización es imposible debido a las limitaciones del lenguaje, o a los símbolos usados para dar sentido al fenómeno organizacional. El modelo mas usado ha sido el modelo de metas. Otros tipos de modelos son: el modelo de los recursos del sistema natural; el

modelo de mantenimiento de procesos de toma de decisiones; el modelo de los constituyentes estratégicos, y el modelo de legitimidad. A pesar de contar con diferentes modelos no ha sido posible consensuar en uno sólo, debido a los diferentes conceptos sobre efectividad, así como a los diferentes elementos distintivos entre ellos, ninguno tiene la suficiente capacidad de explicar y estar por encima de todos los enfoques (Osnaya, 2000).

La falta de claridad en la definición del constructo de efectividad organizacional ha impedido el desarrollo de un modelo único y universal, el concepto a veces está basado en el valor personal y en las preferencias de los individuos. La gran mayoría de los autores distinguen tres enfoques o modelos principales que conducen al entendimiento de la efectividad organizacional.

1.2.1 Principales modelos de efectividad organizacional

- **El modelo de metas**

Parte de que hay metas o propósitos definidos. En este modelo también existen variantes. La más importante de estas variantes es la especificación de metas económicas; tales como los productos del trabajo, las ganancias y el crecimiento. Otra variante son las metas institucionales sustentadas por los valores de los diversos elementos constituyentes y líderes dentro de la organización. Este modelo ve a la organización como una entidad planeada y controlada para servir a los propósitos de los dueños, gerentes u otras personas influyentes que están dentro- o fuera de la organización (Seashore, 1983).

Los modelos basados en metas o desempeño racional, con frecuencia son percibidos como medios factibles de mantener organizaciones responsables. Los nombres dados a estos modelos incluyen desde el mejoramiento continuo de la calidad, administración por resultados, administración basada en el desempeño, el esfuerzo y cumplimiento en el servicio, la planeación estratégica, el presupuesto y la administración total de la calidad. Las motivaciones para el uso del modelo de desempeño racional surgen de al menos cuatro factores: una nueva visión de la situación, por restricción de los

recursos, por la persecución de la eficiencia, y por la demanda en la responsabilidad (Osnaya, 2000).

- **El modelo de sistema natural**

El cual se sustenta en la teoría general de sistemas. Las proposiciones centrales de esta teoría son las fronteras del sistema, la diferenciación e integración de los subsistemas, los procesos de entrada-transformación-salida, las transacciones o interacciones de las fronteras del sistema y los procesos de mantenimiento del sistema (Seashore, 1983).

- **El modelo de procesos de toma de decisiones**

Se refiere a que la organización desarrolla distintas formas para el empleo de la información, en el que el manejo de ella **pueden ser observadas y medidas**, puede ser abordada contra ciertos criterios de méritos, puede ser valorada contra criterios “externos” o valorada la integridad sistémica y logro de metas. Por lo tanto, una organización efectiva es aquella que optimiza los procesos para la obtención, almacenamiento, recuperación, distribución, interpretación y descargo de la información (Seashore, 1983).

1.2.2 Desempeño organizacional

En nuestro marco, la efectividad de una organización es el requisito previo para que cumpla sus metas. Específicamente en este trabajo, definimos la efectividad de la organización como el grado en el que una organización es capaz de lograr sus metas. Como lo dicen March y Sutton (1997): “Explicar la variación en el desempeño o en la efectividad es uno de los temas que más perduran en el estudio del desempeño organizacional” (Lasthaus, *et al*, 2002).

El concepto de desempeño organizacional es el resultado de la organización en general (los resultados combinados del desempeño individual, de equipo y de programa). Cada organización tiene trabajo que realizar y alguna manera de medir y comunicar hasta que punto está realizando bien su trabajo. Si bien hay múltiples maneras de entender el desempeño, en la mayoría de los sectores y áreas existen unidades de medida convencionales que dan una cierta dirección para comprender este desempeño.

Por ejemplo, las organizaciones de educación pueden medir su desempeño en términos de su contribución al aprendizaje de los estudiantes. En los centros de investigación, los investigadores pueden definir su desempeño en términos de la cantidad de artículos publicados y su impacto.

Sin embargo, hay diferentes maneras de entender el desempeño dependiendo de los interesados; los directos quieren conocer las maneras en que una organización define sus resultados y los comunica a sus diversos públicos. Cada grupo de interesados directos tiene sus propios intereses, así como un concepto de lo que constituye el buen desempeño; por ejemplo, los empleados tienen un interés importante en el desempeño de la organización de lo cual dependen para su sustento. Hay otro grupo de interesados indirectos como ciudadanos, políticos e inversionistas, los cuales tienen otra serie de intereses (Boschken, 1994).

Entre todos estos niveles de desempeño ¿cuáles son los elementos que deben evaluarse al analizar el desempeño de una organización?. Para que una organización identifique qué tan bien está como un todo y pueda delimitar sus debilidades y fortalezas es sin duda, la evaluación el mejor método para realizarlo; con base en enfoques sistémicos. Es necesario la identificación de indicadores para cada metodología de evaluación, no sólo cuantitativos sino también cualitativos. En este trabajo nos apoyaremos principalmente en el modelo de procesos de toma de decisiones.

En los procesos de evaluación es muy común hablar de los indicadores de productividad, efectividad, eficiencia y eficacia. Entendiendo la efectividad como el grado en el que una organización es capaz de lograr sus metas y por eficiencia el logro de las metas con el mínimo de recursos. La productividad está estrechamente relacionada con la calidad (Deming, 1986). Estos dos constructos tratan de conceptualizar la medición en el desempeño de las actividades.

Cameron (1978) afirma que las instituciones de educación superior tienen características organizacionales únicas que representan problemas especiales para los investigadores, tanto en la selección como en la valoración de los criterios de efectividad organizacional debido a que:

Existe dificultad para especificar metas y resultados, y que algunos investigadores lamentan la complejidad, lo difuso, la ambigüedad y el campo de metas y resultados educativos. Asimismo, otros investigadores han sugerido que fuera del significado y medición de sus objetivos es imposible valorar la efectividad de la educación superior. Por otro lado, la única forma de criticar y valorar a una universidad es conocer lo que se supone que debe ser y lo que debe estar haciendo.

La evaluación de la efectividad institucional engendra escepticismo y una posición defensiva en la comunidad académica. Las instituciones en lo individual tienden a verse como aquellas que tienen características y metas únicas y que no pueden ser comparadas con otro tipo de instituciones.

La preocupación financiera de las universidades las ha conducido a investigar sobre la eficiencia, más que sobre la efectividad, y bajo esta perspectiva la principal preocupación de las instituciones de educación superior ha sido proporcionar educación de calidad con menos recursos (Cameron, 1978).

En nuestra sociedad continuamente se evalúa a los integrantes de las organizaciones. El punto de vista que se presenta en este trabajo sobre la labor de la eficiencia y efectividad de una organización educativa se centra en el concepto del desempeño de los docentes. Entendiéndose que el propósito general del esfuerzo organizacional es lograr la misión global, incluyendo metas y actividades. Lo anterior sugiere que la efectividad de una organización se evalúa de manera diferente desde el punto de vista de sus integrantes. Por tanto la efectividad de una universidad podría ser evaluada de una manera muy diferente desde el punto de vista de los maestros, los estudiantes, los padres de familia, las autoridades o la sociedad misma. La labor administrativa es

asegurarse de que las organizaciones cumplen con la efectividad en todas las dimensiones consideradas relevantes por los implicados (Kast, 1993).

1.3 Evaluación de las organizaciones

De acuerdo con Gregory y Jackson (1991) “hay diversas formas de evaluar las organizaciones: enfoque basado en objetivos, enfoque basado en sistemas, enfoque basado en multiactores y el enfoque basado en la cultura organizacional”. Asimismo, los diferentes enfoques de evaluación están ligados a las distintas organizaciones. Los diferentes enfoques sistemáticos de la evaluación pueden asociarse con una visión particular de la organización.

1.3.1 Enfoques sistemáticos de evaluación

- **Enfoque de evaluación por objetivos**

Se basa en el logro de sus objetivos formales que la organización trata de alcanzar, se percibe como una máquina que trata de lograr sus objetivos con un mínimo uso de sus recursos. Los objetivos son lo más importante a cumplir por la dirección, en un sistema integrado con sus metas específicas. Se apoya en la metodología de la planeación interactiva (Warfield, 1989); que permite definir estrategias y misiones organizacionales.

- **Enfoque de evaluación orgánica**

Se basa en la idea de que es imposible actuar en un área específica, sin causar múltiples reacciones en la organización como un todo. Es importante analizar la organización como un sistema coherente, sus relaciones con el medio ambiente, con el sector educativo y sus usuarios, teniendo en cuenta sus numerosas entradas y salidas. Utiliza el modelo de sistema viable, de tal forma que se asegure su adaptabilidad, autonomía, coordinación, control, desarrollo y cohesión.

En este enfoque la evaluación está enfocada a la capacidad organizacional para sobrevivir y adaptarse a un entorno dinámico (Cornejo, 2003).

- **Enfoque de evaluación basado en multiactores**

Se centra en todos los integrantes involucrados en la organización, en especial los directivos deben ser los responsables del éxito organizacional. Toma en

cuenta los diferentes puntos de vista de todos estos agentes organizacionales y reconoce que pueden ocurrir conflictos entre ellos, a la vez que evalúa su desempeño en términos de cómo se satisfacen los intereses de dichos actores. De acuerdo con Gregory y Jackson (1991) “la organización es vista como un escenario de acción social”. Tanto los actores internos como externos deben ser considerados. La organización depende de agentes externos como la comunidad, el gobierno, los clientes, los proveedores y acreedores por los cuales ésta sobrevive y se desarrolla.

- **Enfoque de evaluación basado en la cultura**

Se centra en la idea de que los individuos llegan a compartir una cultura específica dentro de la organización. La cultura hace que una organización se diferencie de otras organizaciones y en particular de su medio ambiente. El enfoque basado en la cultura contempla una organización coherente y unificada con un alto nivel de entendimiento entre los miembros y recompensas asociadas con la satisfacción organizacional. La organización al igual que la cultura es vista como un sistema social (Cornejo, 2003).

Este enfoque permitirá aumentar la probabilidad de que las organizaciones educativas funcionen con calidad bajo un esquema de mejora continua, cuyo resultado deber ser que se brinde servicios educativos de calidad y que los egresados también sean lo sean. Sería conveniente que la calidad de los procesos educativos proporcione directrices hacia la eficiencia y eficacia de un sistema de gestión de la calidad y consecuentemente una mejora del desempeño docente. Los objetivos en este ámbito nos llevarían a la satisfacción del cliente (comunidad universitaria) y la calidad del producto (egresados), y por ende la satisfacción de las partes interesadas entre ellas la sociedad.

En este capítulo se ha abordado que en toda organización sus integrantes deben perseguir metas en común y a medida que las organizaciones evolucionan se adaptan a su entorno y a los avances técnicos. Las organizaciones no solamente se componen de individuos sino también de grupos interdependientes con diferentes metas inmediatas, diferentes maneras

de trabajar, diferente capacitación formal y hasta diferentes tipos de personalidad, lo que las hace sistemas complejos. La manera en que una organización transforma sus recursos en resultados por medio de procesos de trabajo es lo que las personas llaman “sistemas”. Las organizaciones son sistemas abiertos, es decir constantemente reciben la influencia de fuerzas externas y tratan a su vez de influir en estas (Lasthaus, *et al*, 2002). Por lo tanto, considerando a las universidades como una organización social y de servicio (útil y compleja), con objetivos claros de creación y transmisión del conocimiento, con tecnología tanto en el aprendizaje como en lo administrativo, con estructuras definidas y con muchos actores que desempeñan roles en el sistema (profesores, estudiantes, autoridades y administrativos). Las universidades son organizaciones que requieren de evaluación, con el objetivo de mejorar la calidad educativa abordada en el siguiente capítulo, en este trabajo nos apoyamos en el modelo del enfoque de evaluación basado en multiactores, aunque sólo se evalúa uno de los elementos fundamentales de la organización, a los docentes.

Capítulo 2

Calidad educativa

El concepto de calidad educativa es multidimensional y no todos los autores utilizan el término en el mismo sentido. Desde el punto de vista etimológico el concepto calidad tiene dos significados fundamentales: cualidad, se identifica como conjunto de atributos o propiedades referidas a algo o alguien; en segundo lugar, hace referencia a la calidad como superioridad o excelencia, como grado que expresa la bondad de una cosa. La mayoría de las definiciones hacen referencia a la calidad como satisfacción de necesidades. Este es el caso de la definición dada por la Internacional Standard Organization (ISO) y AENOR entre otras: “Conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas”.

De Miguel y otros (1994) ofrecen una clasificación en la que consideran la calidad educativa como un concepto multidimensional que puede ser operado en función de variables muy diversas. Rul (1995) señala que el concepto de calidad es un mito de las sociedades postindustriales y que se emplea en educación como justificación de determinadas políticas, además es altamente dinámico y transformacional y que dicho concepto aplicado al ámbito educativo, se puede manifestar en dos perspectivas fundamentales:

PERSPECTIVA	DESCRIPCIÓN
Axiológica	Referida al potencial humano. Se deriva del concepto griego de “areté”, en el sentido de excelencia, perfección, valor. Significa, por tanto, excelencia y altura con miras en el cumplimiento o en el desarrollo de las funciones. Además se relaciona con el concepto griego de “sofía”, en el sentido de experiencia y perspicacia. Así, la calidad es la tendencia a la excelencia fundamentada en el potencial de la experiencia y sabiduría de las personas.
Del mundo de la vida	Referida a la capacidad de transformar información en acción. Se trata de la capacidad de gestión de una persona o de una organización determinada que transforma las ideas y los recursos en realidades benéficas. En este sentido, la calidad es la habilidad ingeniosa o artística que sabe incidir en una realidad dada transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento.

Cuadro 2: Perspectivas de la calidad educativa. Fuente: Rul, 1995. [Elaboración propia].

Por otra parte, se puede concretar el concepto de calidad atendiendo a dos criterios fundamentales:

- 1. Si se centran en el proceso o en el producto.
- 2. Según el ámbito de la calidad en el que se fundamenten.

Desde una perspectiva centrada en el proceso, Esteban y Montiel (1990:75) expresan que “la calidad entendida como proceso se define como principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos/finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen”.

La calidad desde el ámbito educativo en que se fundamenta son los factores que tienen mayor incidencia en la calidad educativa según un estudio realizado por Cano García (1998) de carácter bibliométrico son: profesorado, currículum, evaluación y organización escolar.

Esta categorización cruzada con variables de contexto, insumo, proceso o producto da como resultado la siguiente tabla basada en el modelo de Stufflebeam (1987), en el cual las evaluaciones deben tender al perfeccionamiento y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan. Menciona que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar.

	Contexto	Insumo	Proceso	Producto
Aspectos curriculares	X		X	
Aspectos de organización del centro	X		X	
Aspectos relativos al alumnado	X	X		X
Aspectos relativos a los recursos		X		
Aspectos relativos a la evaluación	X			X
Aspectos relativos al profesorado	X	X	X	

Tabla 1. Factores de mayor incidencia en la calidad educativa. Fuente: Cano García, 1998:87. [Formato modificado].

A partir de esta clasificación vamos a centrar la calidad educativa desde el punto de vista de lo que en este trabajo interesa.

La calidad centrada en el profesorado. La responsabilidad del sistema educativo se descarga en ellos y se considera que la mejora de la calidad del profesorado debiera pasar por: procedimientos rigurosos de selección que permiten elegir solamente a los candidatos más calificados y muy motivados; una formación pedagógica; una remuneración suficientemente motivante; planes de desarrollo profesional y una administración que ofrezca posibilidades de promoción y evaluación del profesorado. Otros elementos que han sido considerados importantes son la estabilidad del profesorado; el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartida; la planificación y coordinación. Desde un modelo de calidad educativa centrada en el profesorado se debe atender tanto a la mejora del profesor como a la de la institución (González, 2000).

2.1 Evolución y gestión de la calidad educativa

El concepto de evaluación ha sido transformado por el de gestión de la calidad educativa; “la nueva cultura de la evaluación ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección sino hacía aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa” (Mateo, 2000:10). Este cambio de concepción obedece porque el contexto político, económico, social, cultural y científico en el que se tienen que desenvolver las organizaciones educativas ha sufrido un cambio vertiginoso. Hoy día se vive en una sociedad cambiante y en ella la formación y la educación se convierten en elementos estratégicos, de ahí que la mejora de la calidad educativa se convierta en un objetivo fundamental de todos los países.

En los años setenta nace la idea de que las organizaciones educativas de calidad han de ser organizaciones eficaces, así como aquellas que alcancen las metas y los objetivos que la sociedad espera de ellas. Lo anterior denota que no se constriñe únicamente a los resultados académicos sino que se extiende hacia la formación de los estudiantes para el ejercicio de una

ciudadanía responsable y de los valores que constituyen el eje fundamental de la ética de la responsabilidad. Además, cobra importancia la equidad debido a que una institución educativa será equitativa si es eficaz, es decir, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales (González, 2000). En el nivel metodológico, la gestión de la calidad educativa se inspira en el concepto de mejora continua; es lo que se conoce como ciclo de Deming o ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act), el cual consta de cuatro fases.

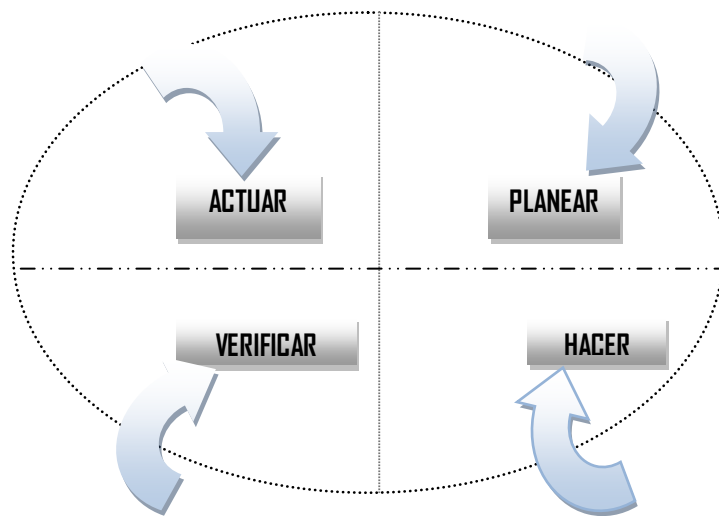


Gráfico 3: Metodología para la gestión de la calidad. González, 2000. [Formato modificado].

- **Planificar**

Se identifica el problema y se definen sus características en el marco de una actuación preliminar de diagnóstico, a partir del cual se elabora un plan de actuación guiado por ciertas hipótesis basadas en hechos o datos.

- **Hacer**

Se desarrolla lo planificado poniendo en marcha ordenadamente las acciones previstas en el plan.

- **Verificar**

Se confronta lo obtenido con lo planificado y se efectúa una evaluación tanto de los procesos como de los resultados, a fin de completar una imagen causal fiable de los aciertos y de los errores.

▪ **Actuar**

Se implementan las actuaciones necesarias para la corrección de errores y la consolidación de los aciertos. Todo el conocimiento teórico y empírico generado a lo largo del desarrollo del ciclo se pone a disposición para la ejecución del ciclo siguiente.

En sus comienzos, el tema del control de calidad se centraba en inspeccionar los resultados y los productos, llamado “control de calidad del producto”. En etapas intermedias, se centraba en comprobar la uniformidad de los estándares de proceso y servicio para toda la producción, “control de procesos”. A principios de los 50 cuando Deming empezó a centrarse en el control de la calidad durante el proceso de producción del producto, llamado conceptualmente “construir la calidad”, el cual fue adoptado en el contexto empresarial estadounidense, el cual se integra en manos del director, el control de calidad, la planificación de la calidad y la mejora de la calidad. Fue Estados Unidos el país que empezó a poner acento en la gestión de la calidad como un concepto más amplio, en el que incluye a todos los elementos de la organización (González, 2000).

Tabla 2: Principios y características de la gestión de la calidad educativa. Fuente: Medina, 2003. [Elaboración propia].

	PRINCIPIOS	CARACTERÍSTICAS
a	Enfoque hacia la satisfacción.	Proceso orientado a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los principales destinatarios.
b	Mejora permanente de todo lo que la organización pretende alcanzar.	Para que se desarrolle esta actitud es necesario explicitar los objetivos de la organización y la visión de lo que ésta desea alcanzar.
c	La garantía de la calidad de los procesos internos.	Toda organización deberá definir normas y procedimientos para la mejora permanente.
d	Orientación al proceso.	La calidad final de un producto o servicio depende de todos los procesos esenciales para la organización.
e	Prevenir en lugar de supervisar para lograr la calidad.	A partir de medidas preventivas adecuadas: planificación, formación selectiva, comunicación eficaz... etc., se producirán menos errores.
f	Otros principios	Compromiso y dirección del equipo directivo de una organización. Realizar el trabajo eficaz e intencional en equipo. La calidad es tarea de todos. Centrarse en los hechos. La resolución sistemática de los problemas.

La implantación de un sistema de calidad en una organización educativa debe ir acompañado de normas de calidad. Las normas de calidad "ISO 9000" que son normas internacionales para la gestión de la calidad dentro de las organizaciones. Su origen se remonta al desarrollo de la industria militar americana a principios de los años 50 que se hizo extensivo a toda Europa y en 1987 la Organización Internacional de las Normas (International Standard Organization-ISO) publicó un grupo de normas europeas. En 1994 se realizó la primera revisión de las mismas y actualmente está en vigencia la del 2000, que tiene una orientación más hacia la gestión de la calidad que hacia la garantía de calidad (Medina, 2003).

2.2 Evaluación de las universidades

En las últimas décadas los sistemas de enseñanza superior en el mundo se han visto sometidos a tal cantidad de cambios que ha hecho que las instituciones que los integran realicen un replanteamiento tanto de sus funciones como de sus estructuras organizativas. A este cambio en los modelos se une la urgencia que tienen las instituciones de enseñanza superior, si quieren seguir contribuyendo al progreso de la sociedad, de adaptarse a un mundo globalizado y con gran capacidad de transformación.

Es en el contexto anterior, las universidades deben de fijar su calidad y situarse en una línea instrumentalista, en la que la calidad es aquella que sirve para los objetivos propuestos. Por otro lado, dada la propia naturaleza de las instituciones de enseñanza superior y la diversidad de sus funciones y actividades, definir su calidad es complejo. Así como en otras organizaciones, la calidad debe de ser abordada desde una perspectiva multidimensional en la que tiene que considerarse tanto los recursos y objetivos, los procesos (actividades y utilización de los recursos) y los resultados, como el contexto en el cual se encuentra cada institución y del cual depende. En consecuencia, el grado de calidad de las universidades estaría directamente relacionado con la capacidad de cambio y adaptación al mismo.

Así, el modelo de calidad más acorde con estos planteamientos se fundamentaría en una concepción holística, en las que todas las actividades que se realizan en las universidades contribuirían de manera integrada y dinámica a la calidad de la institución. Cada universidad debe saber que hacer bien lo correcto es el primer paso hacia la calidad, con la consiguiente definición de su perfil y objetivos, para poder realizarlo con eficacia. Esta concepción es la que subyace en la mayoría de los modelos empleados últimamente para evaluar los sistemas de enseñanza superior, independientemente de las herramientas que se empleen para la evaluación.

Se puede definir la evaluación como el proceso mediante el cual se obtiene información que permite realizar valoraciones sobre la calidad de algo, encaminadas a la toma de decisiones para mejorar el objeto evaluado y cuyo costo y ejecución sean factibles (López, 1998).

En los años ochenta y noventa en la mayoría de los países europeos se ha desarrollado un modelo de evaluación que responde, fundamentalmente, a un cambio en la filosofía del papel del estado sobre el control de los centros de enseñanza superior. Se ha pasado de un Estado controlador a un Estado supervisor, donde las propias instituciones de enseñanza superior, en el ejercicio de sus responsabilidades, rinden cuentas de los logros de su institución tanto a las autoridades administrativas y entidades que las financian, como al resto del sistema de enseñanza superior. Este cambio viene a superar lo que se venía considerando como métodos tradicionales de gestión de la calidad, que estaban en correspondencia con los dos modelos básicos de enseñanza superior en Europa: el modelo británico y el continental.

En este nuevo rol del estado como supervisor se sitúan las actuales tendencias de evaluación, agrupadas bajo el nombre de evaluación institucional, iniciada en Europa, de forma experimental, en la década de los ochenta, a lo que algunos autores han denominado como el nacimiento de un Estado evaluador entendiendo el término como el mecanismo fundamental para impulsar el desarrollo de las instituciones desde la autorregulación, y

desde donde se demandan los mecanismos de control sobre el empleo de los recursos y los resultados obtenidos (López, 1998).

La principal característica del modelo de evaluación institucional se encuentra en que está encaminada a detectar las fortalezas y debilidades de la institución, con la finalidad de mejorar la calidad de los servicios que presta a la sociedad y definir las líneas estratégicas de actuación, orientadas hacia la eficacia y la eficiencia.

Entre los países europeos que más han impulsado sistemas de evaluación de la calidad en esta línea se encuentran Francia, Holanda, el Reino Unido, España, así como la línea de trabajo que orienta la actuación de la Conferencia de rectores Europeos (López, 1998).

El modelo de Total Quality Management (TQM), originado para evaluar empresas, ofrece una perspectiva desde la que abordar el papel y la importancia de los organismos públicos, y más concretamente la posición en que se sitúa la gestión de la calidad total, entendida de acuerdo con la definición de Oakland (1993) como “ un enfoque global para la mejora de la competitividad, eficacia y flexibilidad de la organización, por medio de la planificación, la organización y la comprensión del sentido de cada actividad, implicando a cada uno de los componentes de los distintos niveles organizativos”.

Así, la gestión de la calidad total supone una ruptura con el modelo de gestión y liderazgo y avanza hacia un modelo de liderazgo democrático y de responsabilidad individual y desarrollo profesional para conseguir instituciones flexibles, tanto al entorno cambiante como a las demandas de los agentes externos y satisfacción de los clientes.

La evaluación se basa en los ocho elementos del modelo utilizados como criterios para evaluar el progreso hacia la mejora de la organización. Se tiene que considerar el peso de cada elemento en la totalidad del sistema. Este

modelo tiene que ser adaptado para poderlo utilizar como metodología de evaluación de la calidad de las universidades (López, 1998).

La evaluación es entendida como un proceso integral y participativo, que incluye los distintos elementos, estudiantes, profesores, plan de estudios, investigación, difusión y extensión de la cultura, procesos administrativos, entorno y a sus egresados. En este trabajo nos enfocaremos a la evaluación de profesores, particularmente a su desempeño docente.

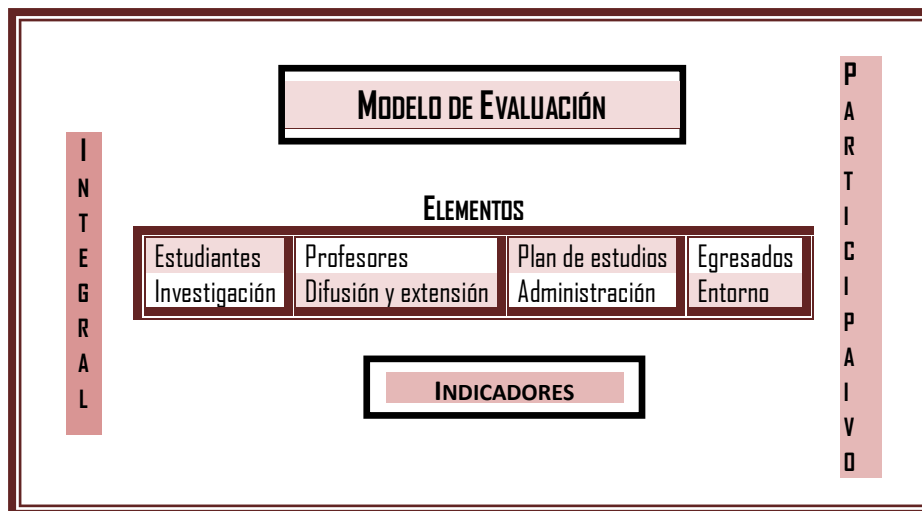


Gráfico 4: Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado. Fuente: García, 2008. [Formato modificado].

2.2.1 Características de los nuevos procesos de evaluación

En la actualidad, la Asociación de Universidades Europeas está trabajando en la realización de una propuesta de estrategias y líneas de actuación en evaluación institucional para las universidades participantes, con el objeto de poder llevar a cabo la movilidad de profesores y estudiantes y la equiparación de títulos. Siguiendo a Van Vught (1993), pueden resumirse en cuatro puntos las características comunes a estos nuevos procesos de evaluación:

- **Agente metaevaluador**

Existencia de un agente encargado de la coordinación y elaboración de procedimientos y formas que pueden ser utilizados por las distintas instituciones de enseñanza superior, que es independiente de los gobiernos, y sin capacidad de imponer el enfoque que los mismos quieran dar a las evaluaciones.

- **Metodología mixta**

La autoevaluación es realizada por los integrantes de las propias instituciones, con el objeto que los resultados de la evaluación sean aceptados, y la evaluación externa realizada por iguales (peer review), que contraste y complemente el proceso de autoevaluación. El mayor o menor peso de una parte u otra del proceso depende tanto de la tradición de la universidad como de los objetivos que se pretenden conseguir con la evaluación, y del prestigio y reconocimiento de los “peer review” (López, 1998).

- **Evaluación cuantitativa e independiente**

Dependiendo de los países, se pone mayor énfasis en una evaluación más cuantitativa con uso de indicadores y datos estadísticos, y en la mayor o menor independencia de las instituciones respecto a los organismos metaevaluadores.

- **Revisiones**

Respecto a los tipos de informes que se emitan sobre los resultados de la evaluación, se debe dar a cada institución la posibilidad de realizar revisiones sobre las conclusiones obtenidas en las distintas etapas. La dificultad estriba en que todos los países realizan el mismo tipo de divulgación de los resultados finales de la evaluación, y en que algunos son públicos y otros competen sólo a la institución evaluada. Este punto está íntimamente relacionado con los usos que los diferentes Estados quieran darle a la evaluación y las decisiones que quieran tomar a partir de los resultados (López, 1998).

Los mecanismos de la evaluación al trabajo académico comenzaron aplicarse en México en los años ochenta. La política de la evaluación fincada en el “pago al mérito” se implementó como instrumento para la evaluación selectiva de los ingresos, ante el congelamiento y la reducción salarial. Desde entonces el pago por méritos a los profesores e investigadores de las Universidades ha funcionado como ancla de los salarios y como mecanismo de diferenciación salarial que permite dejar a los sindicatos sin una participación en esta tarea (Muñoz, 2004).

En este capítulo se abordó la gestión de la calidad educativa centrada en la adopción de medidas y técnicas para la identificación y análisis de problemas (evaluación) y para el desarrollo e implementación de soluciones hacia una mejora continua. La evaluación del desempeño docente empleada en este trabajo será conforme al modelo de Stufflebeam (contexto, insumo, proceso y producto), el cual proporciona información útil para la toma de decisiones.

Desafortunadamente no se ha dado suficiente atención al aspecto más importante para el éxito de los programas en las organizaciones educativas y es precisamente aprovechar la experiencia y las habilidades de sus recursos humanos. Aunque el análisis de los procesos son aspectos críticos para mejorar la calidad, un cambio importante y real puede ocurrir si las organizaciones modifican su cultura, sus prácticas y sus políticas con el recurso humano, que se aborda en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

Administración de recursos humanos

La administración de recursos humanos se refiere a las filosofías, políticas y prácticas que usa una organización para afectar los comportamientos de personas que trabajan en ésta. Incluye actividades relacionadas con la contratación, capacitación y desarrollo, revisión y evaluación del desempeño, y compensación. El uso estratégico de todas las actividades puede mejorar la efectividad organizacional (Hellriegel, 2005).

La administración de los recursos humanos es la acción de administrar del área y administrar es “gobernar, regir y aplicar”, implica que tiene que ver con las funciones desde el inicio al fin de una relación laboral que son: reclutar y seleccionar empleados, mantener relación legal/contractual, capacitar y entrenar, desarrollar sus carreras/evaluar el desempeño, vigilar que las compensaciones sean correctas, controlar la higiene y seguridad del empleado, despedir empleados (Calles, 2002).

Esta forma de administrar los recursos humanos ha ido cambiando, Jean Fombonne (1968), autor francés sitúa sobre fines de los años sesenta cuando se plantearon nuevas prácticas de lucha laboral, comenzaron a verse anuncios solicitando responsables de la función laboral, antes lo habitual era la existencia en las compañías grandes de un departamento de personal a cargo de un empleado de mucha experiencia, con conocimientos de leyes laborales, al comenzar los conflictos gremiales, esta figura cambió a la de hombres que tenían una fluida relación con los sindicatos, generalmente abogado y hábil negociador. Pero a partir de los años ochenta comienza a tomarse conciencia de la necesidad de otro manejo de los recursos humanos, toma primacía el

desarrollo de los recursos humanos y con la globalización, la economía prevalece la dirección estratégica de ellos (Calles 2002).

Las actividades relacionadas con la administración de los recursos humanos se llevan a cabo en todas las organizaciones, y puede verse como una ventaja competitiva de la organización si los empleados:



Gráfico 5: Concepción organizacional de los recursos humanos. Fuente: Hellriegel, 2005. [Elaboración propia]

Para Francisco Sánchez Barriga (1993) la administración de los recursos humanos es una función que tiene como propósito fundamental equilibrar las fuerzas integradoras organizacionales que son las del capital invertido y la que representa la fuerza de trabajo, con el objeto de cumplir ante la sociedad con una labor social que le ha permitido su existencia y que se verá reflejada en el bienestar que aporte a sus trabajadores y a la sociedad a la cual pertenece. Asimismo, para Chiavaneto (2007), la administración de los recursos humanos consiste en planear, organizar, desarrollar, coordinar y controlar técnicas capaces de promover el desempeño eficiente del personal. Para fines de este trabajo entendemos que la administración de recursos humanos es el conjunto de acciones que desarrollan las personas de una organización, conforme a los objetivos y metas establecidos.

Antiguamente, los productos y servicios se producían con el empleo de capital, materiales y tecnología. En la era de la información, estos factores tradicionales son desplazados por un factor nuevo y diferente: el conocimiento. Actualmente productos y servicios son generados mediante capital, materiales, tecnología, personas y conocimiento. De estos cinco componentes, sólo personas y conocimiento crean una ventaja competitiva duradera. Hoy en día las

organizaciones de éxito son aquellas que saben administrar el conocimiento a través de las personas y convertirlo en productos y servicios altamente competitivos (Chiavenato, 2007). Toda organización reúne recursos para lograr determinados objetivos, estos recursos se clasifican en:

TIPO DE RECURSO	DESCRIPCIÓN
Físicos y materiales	Están constituidos por espacios físicos, los locales, edificios y terrenos.
Recursos financieros	Se refiere al capital, flujo de caja (entradas y salidas), préstamos, financiamientos, créditos, etc.
Recursos humanos	Son las personas que ingresan, permanecen y participan en la organización, sea cual sea su nivel jerárquico o tarea. Constituyen el único recurso vivo y dinámico de la organización, además de ser el que decide como manipular los demás recursos que son inertes y estáticos. Conforman un tipo de recurso dotado de una vocación encaminada al crecimiento y al desarrollo. Las personas aportan a las organizaciones sus habilidades, conocimientos, actitudes, conducta, percepciones, etc.
Recursos mercadológicos	Constituye los medios por los cuales la organización localiza, entra en contacto e influye en sus clientes y usuarios. Estos recursos integran todas las actividades de investigación y análisis del mercado.
Recursos administrativos	Están constituidos por todos los medios con los cuales se planean, organizan, dirigen y controlan las actividades de la organización. Comprenden todos los procesos de toma de decisiones y distribución de la información necesaria más allá de los esquemas de coordinación e integración utilizados por la organización.

Cuadro 3: Clasificación de los recursos organizacionales. Fuente: Chiavenato, 2007. [Elaboración propia].

Cada organización establece las políticas de recursos humanos dependiendo del trato que deseen dar a sus miembros para lograr sus objetivos organizacionales. La administración de recursos humanos puede visualizarse como un sistema cuyo proceso involucra cinco subsistemas interdependientes:

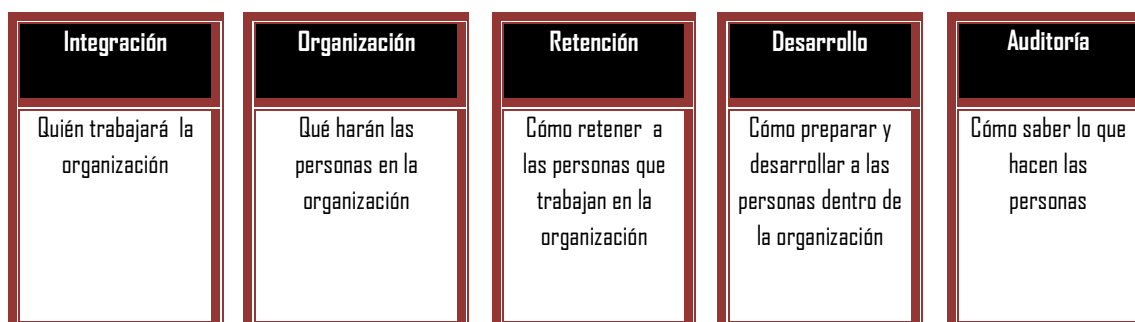


Gráfico 6: Proceso global de la administración de recursos humanos. Fuente: Chiavenato, 2007. [Formato modificado]

O bien:

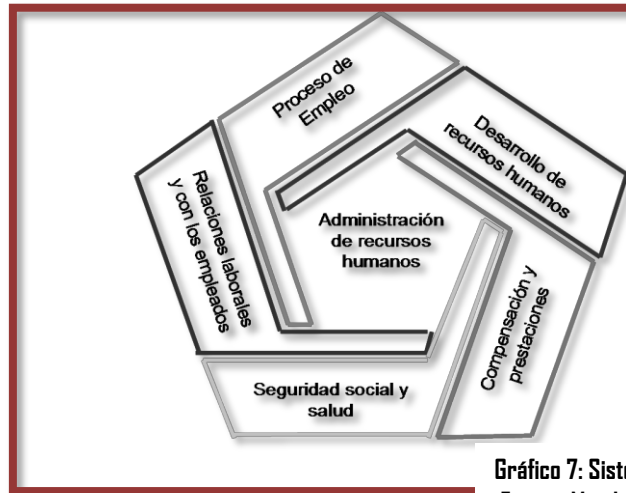


Gráfico 7: Sistema de administración de recursos humanos.
Fuente: Mondy, 2005.

3.1 Administración estratégica en los recursos humanos.

Surge en la década de los sesenta como una necesidad a los cambios vertiginosos que se tienen las organizaciones, debido a que los modelos tradicionales se centraban en la rentabilidad de la eficiencia en la producción, la cual cambió en 1977, por la importancia de la participación de los mercados, que se apoyó en el marketing y en la planeación estratégica. La administración estratégica busca mantener las ventajas competitivas dinámicas en los mercados, obligando a los empresarios y ejecutivos a retomar y buscar nuevos enfoques y herramientas administrativas que involucren la participación, la innovación y la creatividad del personal para el desarrollo de estrategias competitivas, estructuras y una cultura compartida (Hermida, 1992).

Actualmente existe una alta competitividad entre las organizaciones, y los recursos humanos marcan la diferencia entre ellas, por lo que deben dedicar tiempo y esfuerzo a la capacitación y entrenamiento de éstas, para lograr recursos humanos estratégicos que creen la diferencia entre ellas. Hoy en día los empleados deben ser competitivos, deben de crear compromiso con la organización para el logro de las metas de manera eficiente y eficaz. Fred (2008) define a la administración estratégica como un arte y ciencia de formular, implantar y evaluar decisiones multifuncionales que permitan a una

organización lograr sus objetivos y Tomasini (1993) considera a ésta como la ejecución de estrategias, asignación de responsabilidades y ordenamiento de tareas. El modelo de administración estratégica que plantea Fred se conforma de tres etapas: formulación, implementación y evaluación de la estrategia.



3.2 Administración del desempeño

Este es el proceso mediante el cual las compañías se aseguran de que los empleados trabajan hacia metas organizacionales e incluye prácticas por las cuales el administrador define las metas y trabajo del empleado, desarrolla las habilidades y capacidades del empleado, y valora de manera continua el comportamiento dirigido a metas de la persona, y luego lo recompensa en una forma que con esperanza tendrá sentido en términos tanto de las necesidades de la compañía como de las aspiraciones profesionales de la persona (Glendinning; citado por Dessler y Varela 2004) .

El enfoque de administración del desempeño de hoy refleja los intentos de los administradores por reconocer de manera más explícita la naturaleza interrelacionada de los factores que influyen en el desempeño del empleado. Y refleja el énfasis que ponen los administradores de hoy en alentar esfuerzos dirigidos a metas de alto desempeño en un mundo globalmente competitivo (Dessler y Varela, 2004). Para Dessler y Varela La *administración del desempeño* comienza al final y funciona hacia atrás. Los altos ejecutivos preguntan: ¿cuál es nuestra estrategia y qué queremos lograr? Cada administrador en la cadena de mando pregunta entonces: ¿qué significa esto

para las metas que establecimos para nuestros empleados y cómo los capacitamos, valoramos, promovemos y recompensamos?, la evaluación del desempeño es sólo un eslabón en dicho proceso. El desempeño pobre no siempre refleja baja motivación. Puede sugerir capacitación inadecuada o metas poco efectivas, por ejemplo. Es por esto que la administración del desempeño requiere mirar más allá de sólo la evaluación, necesita además un enfoque integrado de la administración del desempeño para mejorarlo, garantizar de manera continua que los empleados trabajan hacia las metas de la organización, involucrarlos en la definición de dichas metas, desarrollar las habilidades del empleado, valorar el comportamiento dirigido a metas de la persona y luego recompensarla. La evaluación del desempeño no debe mirarse como una labor burocrática, sino como una poderosa herramienta en el desarrollo del personal, se deben tener claras las metas y objetivos; es difícil evaluar aquello que no se ha pedido o cuando se exige un trabajo que carece de estándares comparables o cuando el producto es incierto, la tarea de administrarlo se hace imposible; el encontrar buenos niveles de satisfacción está en la medida de la claridad de su definición (Dessler y Varela, 2004).

Es por lo anterior que la evaluación del desempeño se convierte en algo fundamental para las organizaciones, debido a que del desempeño de sus recursos humanos depende el éxito o el fracaso de ellas y que de los resultados se emanan decisiones encaminadas al mejoramiento de su personal y de las organizaciones.

3.2.1 Desempeño

Para Arias (2006), el desempeño laboral son aquellas acciones tendientes a lograr la misión, superando las normas y los estándares fijados así como las expectativas de la organización dentro de los valores establecidos, sin desperdicios y con la máxima repercusión positiva para la calidad de vida de las personas, los grupos y las sociedades en general.

“Toro considera que el desempeño laboral es una acción o acciones de una persona, dirigidas a la obtención de algún resultado en específico o resultados, que tiene lugar en un momento particular y que está condicionada por un

conjunto de factores que conforman el contexto. Asimismo, para Canales (1993) es la medida de que suma la cantidad y calidad de las aportaciones laborales de un individuo o grupo a su unidad de trabajo o a la organización” (García, 2010).

3.2.2 Evaluación del desempeño

Para Dessler y Varela (2004) la evaluación significa calificar el desempeño actual y/o pasado de un empleado en relación con los estándares establecidos. Aunque “valorar el desempeño” por lo general trae a la mente herramientas específicas de evaluación.

Para Hellriegel la evaluación del desempeño se refiere a un sistema formal estructurado para evaluar el desempeño laboral de un empleado (Arvey, et al, 1998). Su importancia es documentar cuán productivo es un empleado y en cuáles áreas de desempeño podría mejorar.

Habitualmente se cree que las evaluaciones de desempeño se realizan para decidir si se aumentan los salarios o no, o a quiénes hay que despedir. Esto puede ser cierto en ocasiones, pero el significado de las evaluaciones de desempeño es mucho más que eso y tiene otras implicaciones en la relación organización y empleados. Sin embargo, el análisis del desempeño es un instrumento para gerenciar, dirigir y supervisar personal, entre los objetivos está el desarrollo personal y profesional de sus colaboradores, la mejora permanente de resultados de la organización y el aprovechamiento adecuado de los recursos humanos (Calles 2002).

3.2.2.1 ¿Por qué evaluar el desempeño?

Existen tres principales razones para evaluar el desempeño de los subordinados. Primero, las evaluaciones ofrecen importante información sobre la cual el supervisor puede tomar decisiones para promociones y aumentos de salario. Segundo, la evaluación permite al jefe y al subordinado desarrollar un plan para corregir cualquier deficiencia que la evaluación pueda desentrañar, y para reforzar las cosas que el subordinado hace de manera correcta. Finalmente, las evaluaciones pueden servir para un útil propósito de

planificación profesional, al brindar la oportunidad de revisar los planes profesionales del empleado a la luz de sus fortalezas y debilidades exhibidas (Dessler y Varela, 2004).

Estas evaluaciones reflejan el pasado, pero su utilidad es moverse hacia el futuro más productivo. Para que las evaluaciones del desempeño logren su potencial, no es suficiente con sólo hacerlas, los empleados deben actuar de acuerdo a ellas (Hellriegel, 2005). Una evaluación del desempeño debe realizarse siempre con relación al perfil del puesto a desempeñar. Sólo se podrá decir que una persona se desempeña, bien o mal, en relación con lo que se espera en el puesto. Confrontando el perfil del puesto con el de la persona evaluada se establece una relación entre ambos (Calles, 2002). A partir de allí será posible evaluar el desempeño, el potencial y definir cuáles son las estrategias de capacitación y entrenamiento necesarias para un mejor desempeño.

Los empleados siempre deben saber por adelantado cómo y sobre qué base se les valorará. No se puede esperar que ellos administren su propio desempeño si no conocen los estándares que se usará para valorar su desempeño (Dessler y Varela, 2004). Una vez que se ha valorado el desempeño, con frecuencia es necesario comunicar los resultados a los subordinados, para permitir a los empleados comprender mejor y desarrollar sus habilidades e intereses profesionales, y usar sus habilidades e intereses de manera más efectiva tanto dentro de la compañía como después de que salen de la ella, si fuera el caso. Los resultados pueden ser de utilidad en el desarrollo profesional (o de carrera), el cual se define como la serie de actividades de toda la vida que contribuyen a la exploración, establecimiento, éxito y culminación de la carrera de una persona. Para lograr lo anterior, se requiere implementar un proceso mediante el cual se establece un plan de acción para lograr metas específicas. Las evaluaciones *orientadas a la carrera*, en las que al administrador se le capacita no sólo para evaluar al empleado sino también para relacionar las fortalezas y debilidades de la persona con una ruta profesional factible y el trabajo de desarrollo requerido, es de suma

importancia.

Con base en lo anterior, la evaluación del desempeño se dirige hacia ¿cómo conocer y medir el potencial de las personas? ¿cómo conseguir que aprovechen todo ese potencial?; no sólo es necesario planear y poner en funcionamiento el desempeño humano, sino también evaluarlo y orientarlo hacia determinados objetivos comunes. Por lo tanto, la evaluación del desempeño servirá para definir y desarrollar una política de recursos humanos acorde con las necesidades de la organización.

Para establecer un sistema de evaluación del desempeño, el área de recursos humanos deberá previamente establecer los objetivos, las estrategias y políticas a seguir para la implementación de este sistema de evaluación, congruente y consistente con su misión y visión.

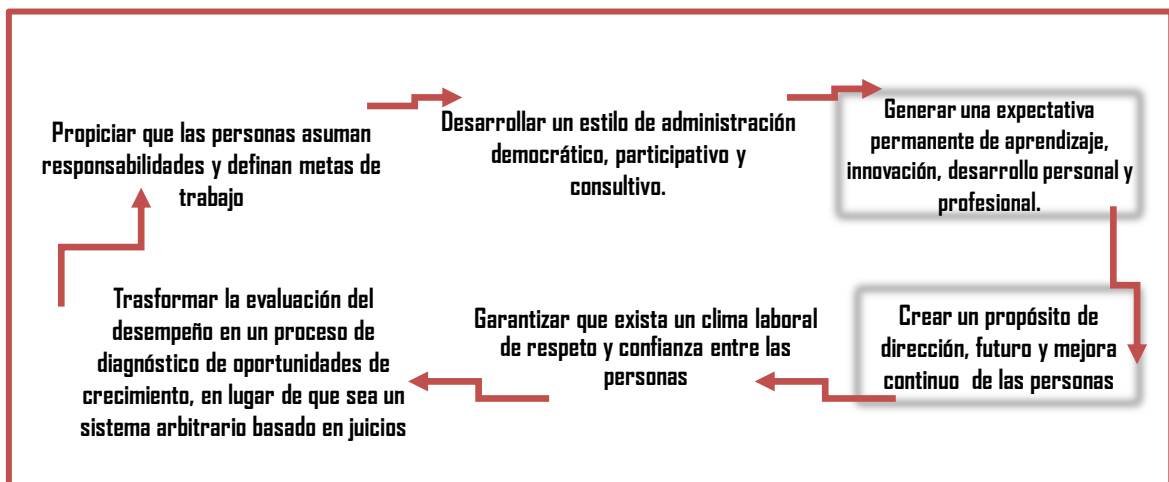


Gráfico 9: Funciones de la evaluación del desempeño. [Elaboración propia].

Existen diferentes formas de evaluar el desempeño, dependiendo de las políticas establecidas por la organización, los cuales van desde los más simples hasta los más complejos y costosos. En realidad no existe un método perfecto, por lo regular es mejor utilizar diferentes métodos y adecuarlos al tipo y características del evaluado. La mayoría de las evaluaciones las realiza el supervisor inmediato del empleado. Sin embargo, aunque se usan ampliamente, las calificaciones de los supervisores no son la panacea, y

apoyarse exclusivamente en ellas no siempre es aconsejable. Por ejemplo, el supervisor puede estar prejuiciado o a favor o en contra del empleado. Usar múltiples calificadores puede ser ventajoso, puede ayudar a cancelar problemas como el prejuicio por parte de calificadores y también puede ofrecer un mecanismo para incluir en la evaluación las diferentes facetas del desempeño de un empleado observado por diferentes evaluadores. Si es así, existen muchas opciones disponibles, valoraciones de pares, Comités de calificación, autoevaluaciones y evaluación por subordinados llamada realimentación ascendente (Todd, et al, 1998). La evaluación del desempeño la puede hacer desde el gerente, el propio individuo, el individuo y el gerente, el equipo de trabajo, un área específica o una comisión de evaluación. Asimismo, existen tendencias actuales de realizar una evaluación integral como la conocida como evaluación de 360°, o una parcial, conocida como evaluación de 180°.

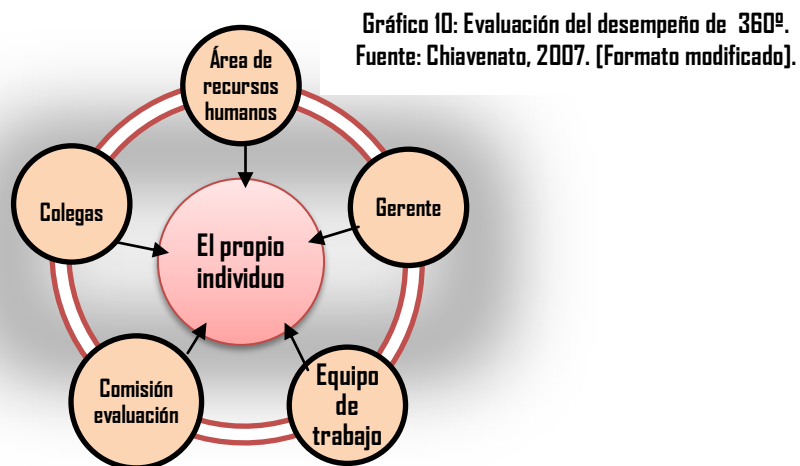
- **Evaluación del desempeño de 360 grados**

Es un esquema sofisticado que permite que un empleado sea evaluado por todo su entorno: jefes, pares, subordinados y clientes. Los beneficios son múltiples, pero el más significativo es que la evaluación no queda sujeta al único juicio del supervisor (Edwards, & Ewen, 1996). Con la evaluación de 360 grados, la información arrojada sobre el desempeño de un empleado se compila, desde sus supervisores, subordinados, pares y clientes internos o externos. Usualmente este tipo de evaluación se utiliza para el desarrollo profesional del empleado y no para aumentos de salario. El proceso usual es hacer que los calificadores completen encuestas de evaluación en línea acerca de quien van a calificar. Luego sistemas computarizados compilan toda esta realimentación en reportes individualizados que llegan a los calificados. Entonces la persona puede reunirse con su supervisor para desarrollar un plan de mejora del desempeño. Los resultados de la evaluación de 360° son mixtos y los participantes parecen preferir este enfoque, pero un estudio realizado por Smither (2005) concluyó que la realimentación de múltiples fuentes

conduce a mejorías “generalmente pequeñas” en calificaciones posteriores por parte de supervisores, pares y subordinados. Tales valoraciones son más útiles cuando es claro que son para un desarrollo en lugar de para decisiones salariales o de promoción; los subordinados tienden a ser más sinceros cuando saben que no están involucradas recompensas o promociones (Dessler y Varela, 2004).

▪ **Evaluación del desempeño de 180°**

Es aquella en que es evaluado por su jefe, sus pares, y eventualmente por sus clientes; en comparación con la de 360°, en esta no se considera la evaluación por sus subordinados (Arias, 2006)



Galgano (1993) establece que el éxito de las organizaciones educativas a largo plazo tiene una vinculación importante con la gestión de sus recursos humanos. Si la dirección es esencialmente la obtención de resultados a través de otros, la forma en que esos otros sean considerados e incorporados a los procesos que concluyen en resultados constituirá la clave del éxito de la función directiva. Vista la realidad de otro modo, la ineficacia del personal podría ser, por el contrario, considerada como un mero reflejo de la ineficacia de las instancias de decisión, de su visión a corto plazo o de la prevalencia de

intereses que se oponen de raíz a las leyes que rigen los procesos de mejora de la calidad en las organizaciones (López, 2003).

3.2.2.2 Áreas de actuación en la gestión de la calidad

Por lo anterior, la gestión de la calidad deberá de tener como filosofía las posibilidades del ser humano en el seno de una organización cuando es convenientemente seleccionado, formado y motivado, en este trabajo se considera a los docentes como clave fundamental en el éxito del proceso educativo para la formación de recursos humanos en el sector salud. Son múltiples y variadas las dimensiones de una gestión efectiva de recursos humanos, y lo son también las políticas y las estrategias que lo materializan, por lo que es importante centrarse en cuatro aspectos importantes que definen otras áreas de actuación para la mejora de la calidad, a saber: selección, formación, recompensas y el plan de carrera profesional (López, 2003).

▪ Selección

Constituye la primera de las herramientas de calidad. Toda organización que pretenda cuidar su futuro aborda la selección de su personal con rigor y con seriedad, poniendo a disposición de aquella los recursos y procedimientos necesarios para conseguir un alto porcentaje de aciertos. No obstante, en lo anterior se cometen errores en los procedimientos, por efecto de la producción y la aplicación de una normativa contraria a los más elementales criterios de excelencia, ejercerán sus negativos efectos sobre generaciones y generaciones de estudiantes.

▪ Formación

Los objetivos básicos de la formación tienen que ver no sólo con la mejora de los conocimientos, los recursos y las habilidades del personal sino también con la mejora de sus actitudes ante los procesos de cambio en pos de la excelencia, se espera que una mejora de las capacidades del profesorado se traducirán en una mejora de la calidad en la enseñanza.

▪ Reconocimiento y recompensas

Incrementa las expectativas de los profesores respecto a los objetivos educativos y hace posible la liberación de la energía necesaria para orientar eficazmente la voluntad de mejora en la formación docente operando a través de la motivación. Las recompensas incrementan las expectativas de

los empleados respecto de los objetivos. Para ser eficaces, los sistemas de reconocimiento deberán ser próximos, directos, estar vinculados a la tarea, a los objetivos y al plan de mejora, y, por lo tanto, situados al alcance de la mayoría.

- **Plan de carrera**

Constituye una previsión personalizada de evolución profesional en la cual la variable tiempo y la asignación de funciones aparecen relacionadas (López, 2003).

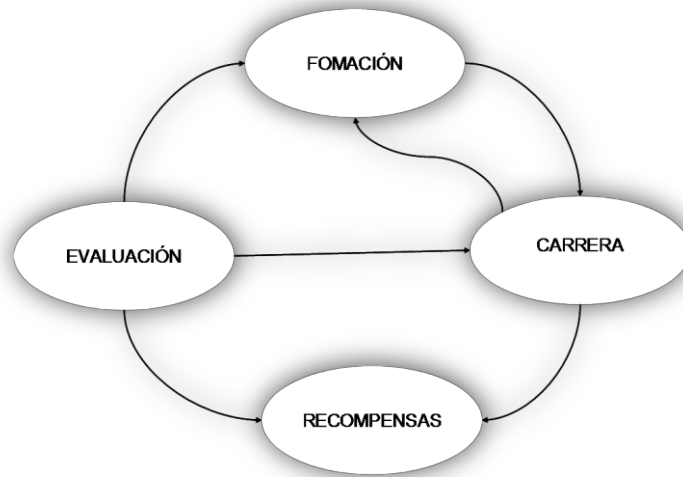


Gráfico 11: Áreas de actuación para la mejora de la calidad en las organizaciones. Fuente: López, 2003.

Es cierto que las organizaciones educativas disponen de poco presupuesto para reconocer la labor docente y estos actualmente no se toman en cuenta en muchas de estas organizaciones. Para ser eficaces, los sistemas de reconocimiento deberán ser próximos, directos, estar vinculados a la tarea, a los objetivos y al plan de mejora y sobretodo basados en una evaluación integral y sistemática como la propuesta en esta investigación, que permita detectar las necesidades de formación y constituya la condición necesaria para los reconocimientos. De esa manera el plan de carrera de la docencia en las universidades constituiría una motivación como una opción de carrera y no como la que se presenta actualmente como una última opción. Algunas características principales de una evaluación docente al servicio de la calidad podría ser:

Acomodarse a un modelo multidimensional: Efectuar la evaluación considerando diferentes niveles [estudiantes, personal no docente, profesorado, dirección y administración educativa], con relación a diferentes criterios y por diferentes instancias.

Tener carácter cruzado: La valoración de los profesores por parte de los estudiantes debería acompañarse de índices de satisfacción de ellos y de los egresados.

Conjugar elementos cualitativos y cuantitativos: La evaluación de los comportamientos humanos no puede reducirse, únicamente, a cifras aun cuando sean importantes.

Respetar la dignidad de la persona evaluada.

Establecer una vinculación entre evaluación y recompensas

Vincularse evaluación y formación para un cambio que favorezca la formación de los estudiantes en el sector salud

Cuadro 4: Características principales de una evaluación docente al servicio de la calidad. Fuente: López, 2003 [Elaboración propia].

Al término de estos tres capítulos previos se resalta la importancia que tiene la evaluación del desempeño de los recursos humanos de las organizaciones, referida a las metas, estrategias y resultados de mejora de la calidad, no sólo para identificar las áreas de no calidad e instrumentar los oportunos mecanismos de mejora, sino que, además como una oportunidad para la positiva valoración del desempeño, para la aproximación humana a sus éxitos y sus esfuerzos, para su estímulo personal y eventualmente para el progreso en su carrera profesional. Los principios de la gestión de la calidad se han aceptado e incorporado en muchas organizaciones de todo el mundo con resultados positivos. Programas de calidad han sido considerados e implantados en muchas escuelas de Estados Unidos, descritos como “Gestión de la Escuela” (School Based Management), estos nuevos conceptos de gestión involucran a profesores como actores críticos en la resolución de problemas y en la mejora de los procesos. La evaluación del impacto de estas reformas ha dado esperanza de que la creciente contribución de los profesores en la gestión de las escuelas genera mejora importante en la calidad de educación (Winter, 2005).

3.3 Evaluación del desempeño docente

En las sociedades actuales existe una presencia cada vez mayor de políticas de calidad y de rendición de cuentas, y los procesos educativos a distintos niveles no escapan a tales tendencias. Así, los procesos de evaluación educativa impulsan y al mismo tiempo dan cuenta a la sociedad, tanto de la mejora de la calidad de los servicios educativos como del beneficio obtenido al invertir recursos en los diversos niveles de enseñanza. La estandarización de los procesos de evaluación educativa ha exigido la generación de diversos indicadores del desempeño de los distintos actores del proceso educativo, a saber, estudiantes, profesores e instituciones en su conjunto (Bernal- Moreno, et al, 2004). En consecuencia, desde el inicio de la década de los años ochenta se han establecido estándares de calidad en la mayor parte de los países, y las instituciones de educación superior se han visto presionadas por sus gobiernos para que examinen su eficiencia y su calidad e informen a la sociedad sobre sus resultados.

Distintos organismos internacionales como UNESCO y OCDE, han enfatizado a todos los países la importancia del diagnóstico de la educación en todos sus niveles. La evaluación de las instituciones de educación superior se ven reforzados por tres fenómenos presentes en los ámbitos nacional y mundial: la escasez de recursos financieros dedicados a la educación –especialmente los de naturaleza pública–, la intervención del Estado en la planeación y en la evaluación de la educación, y los reclamos crecientes de la sociedad por más y mejores servicios educativos. Las políticas públicas para la educación quedan subordinadas a políticas fiscales, aunque se disfrazan con argumentos académicos. Los criterios de evaluación de del personal académico, los indicadores de eficiencia de las universidades en términos de cobertura y reducción del costo fiscal por alumno, la urgencia de la autofinanciación, las restricciones al bienestar universitario, o los constantes intentos a veces truncados por reducir el gasto social del Estado, no son sino manifestaciones de esta articulación de la política pública en educación superior alrededor de la política fiscal, que a la vez responde a la adaptación funcional, a la

globalización y también a la desnacionalización del diseño de las mismas políticas (Múnera, 2005).

En la década de los años noventa se establecieron en México políticas de Estado que favorecieron el desarrollo de la evaluación como recurso para mejorar la calidad de las instituciones, los programas y los actores de la educación. (Valle, et al, 2001). Sin embargo, hay que destacar que una evaluación no es lo mismo que una descripción, por precisa que sea, es un juicio de valor que a partir de la comparación de una realidad empírica con un estándar, o punto de referencia normativo, llega a la conclusión de que la situación es adecuada o inadecuada, correcta o incorrecta, complicada o sencilla (Martínez Rizo, 1999).

En nuestro país, el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) destaca entre los criterios para la certificación de las Escuelas y Facultades la evaluación del desempeño docente “Las facultades y escuelas deben contar con un sistema de autoevaluación institucional integral y permanente para determinar el grado de cumplimiento de sus objetivos e impulsar el mejoramiento continuo, que incluya los resultados de las evaluaciones de los alumnos, los docentes, el plan de estudios, y personal administrativo y de apoyo”.

Uno de los principales actores en el proceso de enseñanza es el docente, en él se ha depositado durante siglos la responsabilidad de formar y preparar a las nuevas generaciones, debido a que aun con los mejores planes de estudio, infraestructura y métodos de enseñanza, los sistemas educativos dependen de la calidad y desempeño de sus docentes, de tal forma que constituyen una de las variables más significativas de la educación. La importancia indiscutible de la labor docente, justifica entonces la necesidad de su evaluación, entendida como un proceso mediante el cual se reúne y analiza información objetiva y se emite un juicio de valor para la toma de decisiones fundamentadas para mejorar el proceso educativo. Evaluar la calidad del desempeño docente es una práctica generalizada y cada vez más difundida en la educación superior

en muchos países, originada con el fin de dar respuesta a dos tipos de factores: aquellos relativamente externos a las propias instituciones universitarias (escasez de recursos económicos, responsabilidad y rentabilidad social, competitividad y acreditación), los que establecen patrones de excelencia y eficiencia; y factores internos a las instituciones universitarias que inciden en el avance de la educación ante la imperiosa necesidad de la evaluación como elemento imprescindible en el logro de una educación cada vez más eficaz y eficiente. Gracias a la evaluación formativa pueden subsanarse errores educativos al retroalimentar al docente y mejorar la planeación y conducción de sus cursos (Blank, 1978; Murray 1984; McKeachie, et al, 1980; Perry, 1990; Cohen, 1980). En México, esta práctica es relativamente reciente y la investigación se ha orientado principalmente a la identificación y validación de criterios e instrumentos de evaluación docente (Martínez Guerrero, et al, 1981; Ortega, 1989; Girón, et al, 1989).

El desempeño es de naturaleza compleja y multidimensional que incluye no sólo la provisión de información sino, además, la asesoría; es facilitador del aprendizaje, creador de recursos, evaluador y modelo de comportamiento ético y profesional, entre otras actividades y funciones. Todo ello incide de manera fundamental en la calidad del futuro egresado (Martínez, et al, 2010). De tal manera que existe acuerdo generalizado acerca de la necesidad de utilizar diferentes estrategias para evaluar la calidad de la enseñanza (Marsh, 1984).

Para evaluar la calidad del desempeño docente se han utilizado distintas fuentes de información: estudiantes, colegas profesores (pares), observadores capacitados, exalumnos, autoevaluación de cada profesor, jefes de departamento y comisiones académicas, entre otras (Howard, et al, 1985; Kremer, 1990). Las evaluaciones realizadas por los estudiantes han mostrado ser una fuente de información consistente, válida y útil para retroalimentar y mejorar la docencia (Marsh, 1984; Marsh, et al, 1975; Wilson, 1986).

Existen dos tendencias acerca del contenido de las evaluaciones de los estudiantes. Por un lado, aquella que es la forma más frecuente para evaluar la

calidad docente y que se centra en la opinión de los alumnos hacia la presentación de los temas por el profesor a través de instrumentos que en su gran mayoría están basados en la noción de características genéricas de la enseñanza (Delandshere, 1994). Por otro lado, aquella que mide lo que los estudiantes han aprendido como consecuencia de su experiencia con el profesor, y que toma en cuenta el rendimiento escolar, considerando que una de las funciones que dependen del desempeño docente es la promoción del aprendizaje y su mejoría en los alumnos. A través de su función informativa y formativa el docente persigue el aprendizaje de aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que por su relevancia, significatividad y utilidad se estiman necesarios para que cada estudiante pueda lograr la competitividad profesional.

En este trabajo seguiremos ambas tendencias; sin embargo, es necesario aclarar que para la primera tendencia utilizaremos un instrumento elaborado y aplicado por la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) y, para la segunda, consideraremos una estrategia esencialmente distinta desarrollada con fundamento en el conocimiento generado por una serie de investigaciones realizadas en esta Facultad de Medicina (Rodríguez 1990; Rodríguez 1992; Rodríguez 1994; Martínez González, 1997), donde se demostró que el nivel académico de los alumnos, estimado antes y después de una etapa del proceso educativo, es un índice objetivo y útil para estimar la calidad del desempeño docente.

3.3.1. Evaluación del desempeño en la educación médica

En la educación médica de nuestro país existen pocas investigaciones respecto al desempeño docente, lo que ha limitado el reconocimiento y perfeccionamiento de la labor docente (Cruz, 1985; Micu, 1986; Talayero, 1988; Varela, 1989; Valle, 1999; Rodríguez-Martínez, 2000). De hecho, en el Plan Único de Estudios de la carrera de Médico Cirujano de la UNAM, existe un capítulo sobre el plan de evaluación y actualización curricular y, específicamente, sobre la evaluación, en él se propone diseñar instrumentos que permitan evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje para las disciplinas

básicas, clínicas y sociomédicas. Sin embargo, esto no se ha realizado en forma sistemática e integralmente, faltan mayores elementos de juicio con respecto al desempeño docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM, para fundamentar la toma de decisiones pertinentes y mejorar el proceso educativo, porque se utiliza principalmente la opinión de los estudiantes sobre el desempeño docente. Es de suma importancia incorporar estrategias de evaluación de los docentes con el fin de investigar si ¿existen diferencias significativas entre ellas?

Lo anterior será el fundamento para proponer estrategias de evaluación con parámetros subjetivos y objetivos del desempeño docente, siendo el docente el elemento principal de los recursos humanos con los que cuenta una institución educativa, es importante considerar que la evaluación del proceso y del resultado es de gran importancia para una mejora continua de esta función. Además de que los resultados serán el sustento para sugerir capacitación docente o reestructurar compromisos hacia metas efectivas. Con la evaluación del desempeño docente se podrá garantizar de manera continua, que los profesores trabajen en favorecer el aprendizaje de los estudiantes desarrollando las habilidades docentes, y puede ser base para valorar el buen desempeño y recompensarlo.

Como se mencionó la administración del desempeño requiere mirar más allá de sólo la evaluación. Requiere tomar un enfoque integrado de la administración del desempeño para mejorar el desempeño. La evaluación del desempeño debe mirarse como una poderosa herramienta en el desarrollo del personal, se deben tener claras las metas y objetivos. Es por lo anterior que la evaluación del desempeño se convierte en algo fundamental para las organizaciones debido a que del desempeño de sus recursos humanos depende el éxito o el fracaso de ellas y que de los resultados se emanan decisiones encaminadas al mejoramiento de su personal y de las organizaciones.

Al final de este capítulo, entendemos la evaluación del desempeño docente como un proceso y no como una mera actividad puntual. Siguiendo a De la

Orden (1985), la evaluación docente es un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante de la labor docente por varias estrategias y la formulación de un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio, como base para la toma de decisiones hacia una mejora de la labor docente. Además, invita al docente a reflexionar sobre su labor y tomar decisiones oportunas para su perfeccionamiento profesional y, consecuentemente, para la mejora institucional.

Hasta el momento la actuación de un profesor en el aula es el método más común de evaluar el desempeño, ya que permite verificar el grado en que las cualidades, actitudes y habilidades didácticas que manifiesta son evaluadas por los estudiantes. También evalúa el dominio de los contenidos, la motivación que despierta en los estudiantes y la facilidad de comunicación. Lo anterior solamente evalúa el proceso y hay que considerar que la labor del profesor repercute en el grado académico que alcanzan los estudiantes, es por eso tan importante la necesidad de emplear diversos criterios y fuentes, de tal manera, que el conocimiento que tengamos sobre la labor docente sea la más amplia y objetiva posible.

Capítulo 4

Metodología de la investigación

4.1 Problema

Las funciones sustantivas de una organización universitaria deben revisarse de manera continua y sistemática, la toma de decisiones debe fundamentarse en hechos y opiniones de los distintos elementos del sistema, en estudios científicos y conectarlos con un mejoramiento de los procesos institucionales. Para lograrlo es necesario una evaluación permanente y autoevaluación de todos los elementos que constituyen una organización.

La función principal de estas organizaciones es la docencia, la cual incide de manera directa en el proceso de formación de recursos humanos. Es necesario el análisis del desempeño docente debido a que este impacta negativa o positivamente en el trabajo armónico de las organizaciones educativas. La administración de recursos humanos implica la evaluación del desempeño de los mismos, actualmente la evaluación del desempeño docente sólo se realiza por opinión de los estudiantes, sin embargo, no debe de ser la única, debido a que no es una evaluación completa, para lograr que esto lo sea deben de existir más fuentes de información.

Este trabajo pretende evaluar dicho desempeño mediante tres estrategias de evaluación, compararlas y resolver la interrogante: ¿Existen diferencias significativas en la evaluación del desempeño docente de los profesores de primer y segundo año de la licenciatura de médico entre la opinión de los estudiantes, autoevaluación y aprovechamiento académico de los estudiantes.

4.2 Propósito

Evaluar el desempeño docente, en una organización educativa (Facultad de Medicina de la UNAM), mediante la opinión de los estudiantes, de una de autoevaluación y aprovechamiento académico de los alumnos, que sea el fundamento para la toma de decisiones de mejora continua.

Este trabajo es una iniciativa que pretende que los elementos considerados de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje tengan como consecuencias:

- Mejorar los sistemas de información, lo que permitiría incrementar la calidad de las decisiones en todos los niveles.
- Implementar acciones correctivas para la mejora de la calidad docente, con base en los resultados del proceso de evaluación docente.
- Establecer programas de formación pedagógica del profesorado que sirvan de ayuda en el perfeccionamiento didáctico, para subsanar aspectos docentes indicativos.
- Toma de conciencia de los problemas y prever de planes y programas estratégicos para desarrollar un proceso de mejora de la calidad docente.
- Concretar y formalizar metas y objetivos de la enseñanza, requisito básico para mejorar la programación y planificación docente.
- Mejoras en la calidad del propio proceso evaluador, debido a que existe una ausencia de procedimientos de evaluación de los aprendizajes con objetivos referidos al rendimiento global.
- Que la evaluación actúe de estímulo para el profesorado, en primer lugar, como reconocimiento al trabajo realizado con rigor e interés y, además para corregir las insuficiencias del sistema. Es grata la sensación de que nuestra dedicación y rigor no son sólo percibidas por los usuarios, sean estudiantes o sea la comunidad científica, sino también por la propia Universidad.

4.3 Objetivo general

Comparar el desempeño docente de los profesores de primer y segundo año de la licenciatura de médico, a través de tres estrategias de evaluación: la opinión de los estudiantes, de la autoevaluación y del aprovechamiento académico de los alumnos.

▪ **Objetivos específicos**

- Identificar los diferentes niveles de desempeño docente de los profesores de primer y segundo año de la Licenciatura de Médico Cirujano según opinión de los estudiantes, la autoevaluación y el nivel académico de los estudiantes.
- Comparar las puntuaciones obtenidas por los docentes de la opinión del estudiante, autoevaluación y el nivel académico de los estudiantes.
- Correlacionar las evaluaciones obtenidos según la opinión del estudiante, autoevaluación y el nivel académico de los estudiantes.

4.4 Hipótesis

En la evaluación del desempeño docente existen diferencias significativas al comparar tres estrategias: opinión de los estudiantes, autoevaluación y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

4.5 Metodología

La organización educativa considerada en este estudio es la Facultad de Medicina de la UNAM, la cual está integrada de recursos humanos (profesores y administrativos) y de estudiantes que constituyen los elementos que integran la comunidad académica. Con la finalidad de evaluar el desempeño docente, objetivo de esta investigación la población de estudio estuvo constituida por los profesores de primer y segundo año de la Licenciatura de Médico Cirujano del ciclo escolar 2005-2006, de la Facultad de Medicina de la UNAM. Se trata de un estudio longitudinal, comparativo y pareado.

a. Evaluación del docente por opinión de estudiantes

Se analizó la opinión de los estudiantes a través de un cuestionario elaborado y validado por la Dirección General de Evaluación Educativa el cual considera tres dimensiones: I. Estrategias de enseñanza (se refiere a la integración de la asignatura con otras áreas del conocimiento y del plan de estudios; la claridad para explicar conceptos; el estímulo del interés, la asistencia a clases, el estudio independiente, la participación, la reflexión y solución de problemas; el interés del profesor en el desempeño de sus alumnos y en el aprendizaje dentro y fuera de clases); II. Respeto a los alumnos (evalúa el trato respetuoso para con los alumnos y el ambiente en el que se desarrolla la clase); III. Evaluación del aprendizaje (mide si las evaluaciones que realiza el profesor son justas y objetivas, si toma en cuenta varias actividades para evaluar, si realimenta el aprendizaje, aplica exámenes relacionados con el contenido del curso, aborda los temas del programa y cumple las normas de trabajo acordadas). El cuestionario ya validado y con contenido de constructo cuenta con 30 items, con respuestas de escala de Likert: 1. nunca (0- 19%); 2. casi nunca (20-39%); 3. a veces (40-59%), 4. casi siempre (60-79%), 5. siempre (80-100%).

A través de los coordinadores de enseñanza se aplicó el instrumento a los estudiantes de primer año (generación 2005-2006) para que evaluarán a los profesores de primer año, y también a los estudiantes de 2º año (generación 2004-2005) para que evaluarán a los profesores de segundo año.

Criterios de inclusión: estudiantes que pertenecieran al grupo de cada profesor, contestando los instrumentos de manera anónima y completa antes de conocer su calificación final.

b. Evaluación del docente por autoevaluación

Se realizó una autoevaluación por los docentes con un instrumento construido específicamente para el área básica y sociomédica, éste se construyó considerando las mismas categorías e ítems del instrumento

utilizado para la evaluación por la opinión de los estudiantes, y se redactó nuevamente para que el propio profesor contestara el cuestionario. Antes de su aplicación se realizó la validez de contenido por expertos y su predicción del buen y mal desempeño docente (Urrutia, et al, 2008).

Criterios de inclusión: la población de aplicación del instrumento fue constituida por los profesores de primer y segundo año de la Licenciatura de Médico Cirujano, de la Facultad de Medicina de la UNAM, respetando los principios de anonimato y de confidencialidad de la información, de libertad académica-docente y respeto en el área de la investigación educativa descritas en: Ley General de Educación. México 1993, Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre la Enseñanza Médica y Code of Fair Testing Practices in Education

- c. Evaluación del docente por aprovechamiento académico de los estudiantes (diferencias porcentuales del promedio porcentual de aciertos al ingreso vs egreso)

Asimismo, se analizó la distribución de las puntuaciones obtenidas en los exámenes departamentales por los estudiantes de primer y segundo año de medicina, se comparó el promedio porcentual de aciertos al ingreso con el promedio porcentual de aciertos al egreso, por materias, disciplinas de conocimiento específicas, y a la población en general.

- **Primera etapa**

Se recabaron las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la generación 2004-2005 (estudiantes de segundo año) en los exámenes departamentales parciales efectuados durante 2004, 2005 y 2006, correspondientes a las asignaturas de primero y segundo año de la licenciatura de Médico Cirujano que se imparten en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo se obtuvieron las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la generación 2005-2006.

Criterios de inclusión: Para este estudio sólo se consideraron los casos que cumplieran con el requisito de puntuaciones en todos los exámenes parciales de las 6 asignaturas de primer año (Anatomía, Biología Celular y Tisular, Biología del Desarrollo, Bioquímica y Biología Molecular, Salud Pública I y Psicología Médica I) y 5 del segundo año (Farmacología, Fisiología, Microbiología y Parasitología, Salud Pública II e Inmunología). Asimismo se recabaron las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la generación 2005-2006 (estudiantes de primer año) en los exámenes departamentales parciales efectuados durante 2005-2006, correspondientes a las asignaturas de primer año de la carrera. Cabe subrayar que, en el caso de esta Facultad de Medicina, los exámenes departamentales parciales se aplican simultáneamente a toda la población estudiantil; asimismo, que las puntuaciones que se utilizaron en este estudio no incluyeron la calificación del profesor.

▪ **Segunda etapa**

Se calculó el promedio porcentual de aciertos para cada uno de los casos, con el fin de normalizar el diferente número de preguntas que conformaron los exámenes departamentales aún dentro de la misma asignatura. Operacionalmente, el promedio porcentual de aciertos es la medida normalizada que validará el procedimiento de comparación entre las dos etapas analizadas (ingreso y egreso) del proceso educativo.

▪ **Tercera etapa**

En la siguiente fase del estudio, en el caso de los estudiantes de primer año se consideró el promedio porcentual de aciertos al ingreso con base en los aciertos obtenidos en el examen diagnóstico. En el caso de los alumnos que inician el segundo año, y en vista de que provienen de grupos diferentes, se obtuvieron los promedios porcentuales de aciertos de cada alumno en las asignaturas cursadas en el año antecedente y se les ordenó en función del grupo asignado en el segundo. Ello permitió obtener el promedio porcentual de ingreso de cada grupo al inicio del segundo año, que implicó el nivel académico en que recibieron los equipos docentes de segundo,

a su grupo de alumnos. A esta situación se le denominó promedio porcentual de ingreso. Al término del primer y segundo año se obtuvo el promedio porcentual de egreso de cada grupo, que expresa el promedio porcentual de aciertos obtenidos en los exámenes parciales de las asignaturas de primer y segundo año y que implicó el nivel académico de los alumnos al término de cada año.

Con el propósito de evitar la influencia del promedio porcentual de ingreso, alto o bajo, sobre el promedio de egreso, se ajustaron los promedios de egreso de acuerdo con los promedios de ingreso por medio del coeficiente de regresión basado en la relación entre los promedios de ingreso y egreso. Se consideró que el coeficiente beta de la regresión debía ser significativo para utilizarlo como estadístico predictor de la variable dependiente (egreso), a partir de la variable independiente (ingreso).

Los coeficientes predictores significativos se multiplicaron por la diferencia entre cada promedio de ingreso (grupo individual) y la media del promedio global de ingreso. Cuando el promedio inicial fue superior al promedio global se restó la ventaja inicial del promedio asociado al proceso educativo (egreso); cuando el promedio inicial fue menor que el promedio global se sumó la desventaja inicial al promedio asociado al proceso educativo (egreso). Con este procedimiento se controló el factor ventaja-desventaja dependiente del valor del promedio de ingreso.

Bajo estas condiciones metodológicas se compararon los promedios porcentuales iniciales (ingreso) y finales (egreso) de: a) toda la población en estudio, que refiere el desempeño de todo el equipo docente del primer y segundo año; b) los promedios correspondientes por disciplina, que refiere el desempeño del conjunto de profesores de cada asignatura de primer y segundo año; c) los promedios de cada grupo, que refiere el desempeño del grupo

de profesores (varias disciplinas) que atenderán grupos específicos; y d) los promedios obtenidos por grupos en cada una de las asignaturas consideradas en este estudio, que refiere el desempeño del profesor titular, objetivo principal de este trabajo.

Criterios de inclusión: para obtener datos válidos se requiere contar con un número de estudiantes representativo del grupo. Para grupos grandes (de 30 o más estudiantes) se recomienda contar con el 60% o más. Para grupos entre 20 o 29 con un 80%, para grupos entre 16 y 19 un 90% y para grupos de 15 estudiantes o menos, contar con un 100% del grupo.

▪ **Análisis estadísticos**

Se diseñó una base de datos para organizar la información por grupo, que incluyó la evaluación por opinión de estudiantes, autoevaluación, promedios porcentuales de ingreso y egreso

Para el análisis de resultados se utilizó el programa estadístico SPSS v 15.0. Se aplicó estadística descriptiva, análisis de normalidad de los datos y la prueba t de Student para muestras independientes para comparaciones entre desempeño docente de la opinión de los estudiantes contra autoevaluación. Con la finalidad de comparar los factores (estrategias de enseñanza, respeto a los estudiantes y evaluación del aprendizaje) por opinión de estudiantes y autoevaluación se realizó χ^2 de Gamma. Se utilizó T student para muestras pareadas para obtener la comparación entre promedios porcentuales de aciertos al ingreso contra el de egreso. Asimismo, para comparar diferencias entre las tres estrategias utilizadas para evaluar el desempeño docente (opinión de estudiantes, autoevaluación y aprovechamiento académico de los estudiantes) se realizó la aplicación de análisis de la variancia unifactorial. Para ello se ha comprobado el supuesto de homogeneidad de variancias mediante la prueba de Levene, y posteriormente se ha estimado el tamaño del efecto, la potencia observada y los intervalos de

confianza sobre las diferencias entre las medias. La prueba post hoc de T3 de Dunnett, fue utilizada bajo cumplimiento de heteroscedasticidad de varianzas (Dunnett 1980).

Con la finalidad de correlacionar las tres estrategias de evaluación del desempeño docente se realizó pruebas de normalidad y correlación de Pearson.

Capítulo 5

Resultados

5.1 Resultados

De la población evaluada 57% fueron hombres y 43% mujeres (N= 288). La edad media de los profesores al momento de la evaluación fue de 54 años (N= 197), con un rango que varía de 31 a 84 años, con predominio de los docentes entre 48 y 54 años de edad. La formación de los profesores en licenciatura fue que el 75% son médicos y el 25% (N= 212) tienen otra formación, entre ellas biólogos; en cuanto a su nivel académico el 78% posee formación de posgrado, ya sea como especialización, maestría y doctorado (N= 200). Estos datos revelan un personal docente de predominio masculino, maduro y con un nivel académico elevado para ejercer la docencia.

5.1.1 Número de profesores por asignatura

En la tabla 1 se observa el número de profesores por asignatura evaluados por las tres estrategias propuestas en este trabajo, así como el número de estudiantes que opinaron acerca de los profesores por asignatura y el número de calificaciones consideradas por asignatura.

Asignatura	Año que se imparte	Número de profesores evaluados con las tres estrategias	Número de estudiantes que evaluaron a sus profesores	Número de estudiantes con calificación de egreso
Anatomía	Primero	31	1164	764
Bioquímica	Primero	35	1285	592
Biología Celular y Tisular	Primero	16	819	463
Biología del Desarrollo	Primero	13	600	270
Psicología Médica I	Primero	29	874	695
Salud Pública I	Primero	21	466	443
Inmunología	Segundo	18	469	302
Microbiología Parasitología	Segundo	42	1523	437
Farmacología	Segundo	26	644	455
Fisiología	Segundo	39	1101	381
Salud Pública II	Segundo	18	247	225
TOTAL	6 de primero 5 de segundo	288	9192	5027

Tabla 3: Resumen de la población considerada en este estudio por asignatura. [Elaboración propia]

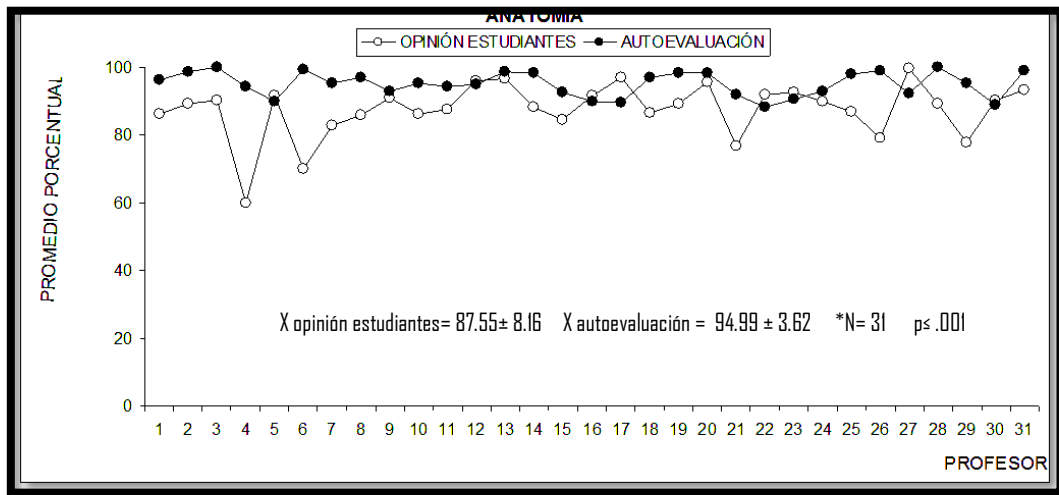
5.1.2. Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedio porcentual por opinión del estudiante y del propio profesor

En la figura 1 se muestra para cada profesor el promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente según la opinión de los estudiantes y la autoevaluación. Además se consideran las diferencias significativas arrojadas por la prueba de t student, entre ambas estrategias de evaluación en las diferentes asignaturas de primer y segundo año de la carrera de médico cirujano. Se observa que en todas las asignaturas sus profesores se autoevalúan con mayor calificación que los estudiantes y que existe diferencias en casi todas excepto en Inmunología y Salud Pública II.

Asignaturas de primer año

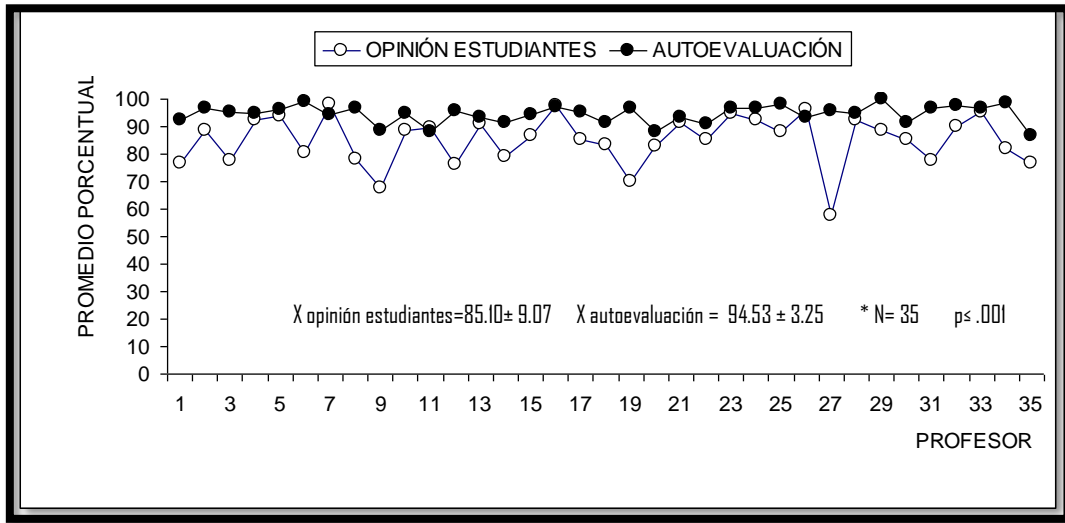
ANATOMÍA

Figura 1.1: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedio porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



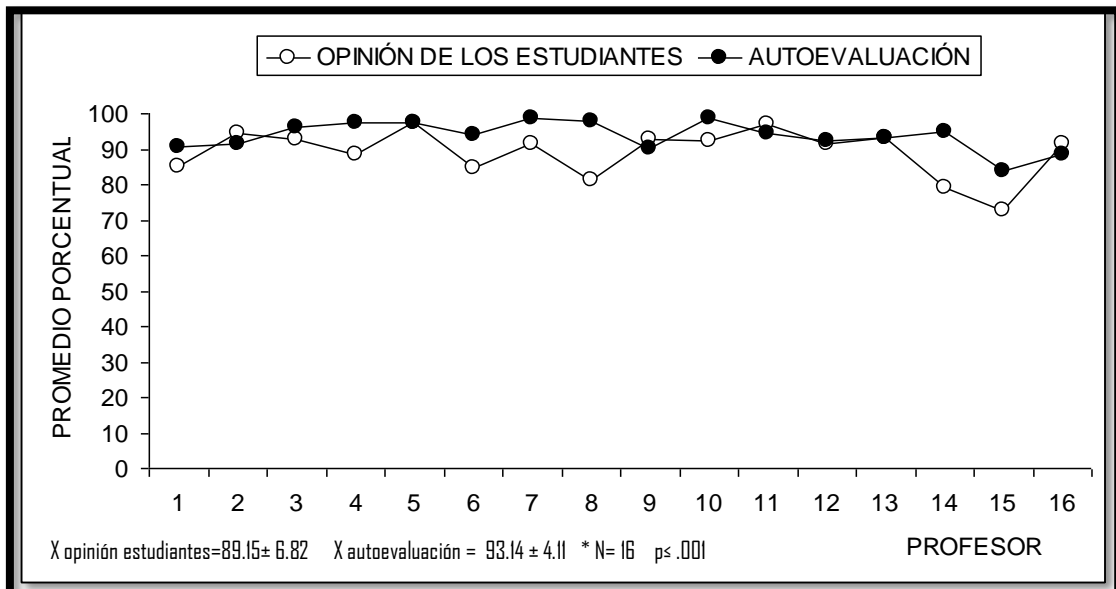
BIOQUÍMICA

Figura 1.2: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



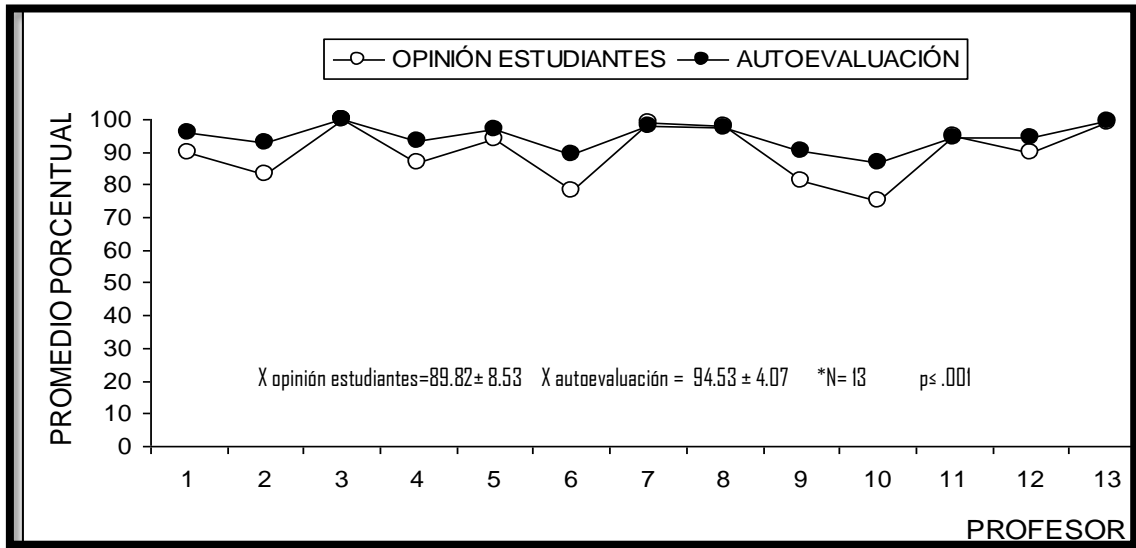
BIOLOGÍA CELULAR Y TISULAR

Figura 1.3: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedio porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



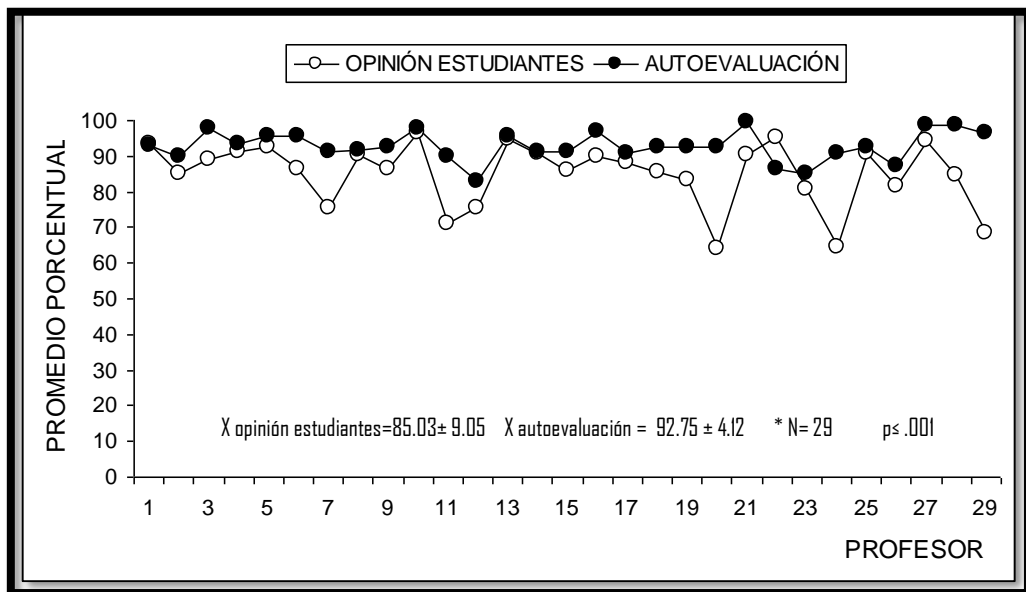
BIOLOGÍA DEL DESARROLLO

Figura 1.4: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



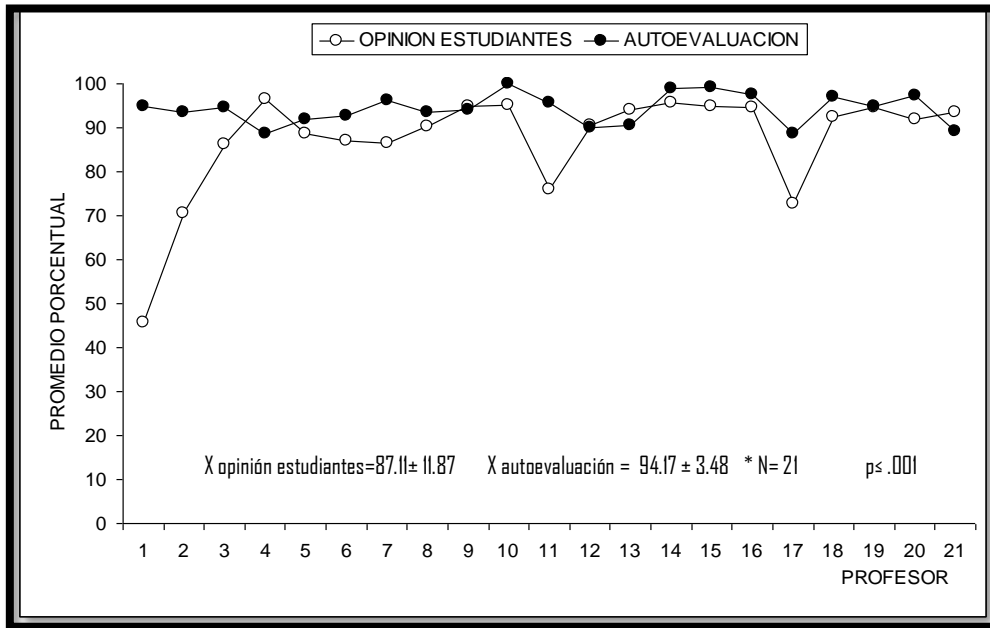
PSICOLOGÍA MÉDICA I

Figura 1.5: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



SALUD PÚBLICA I

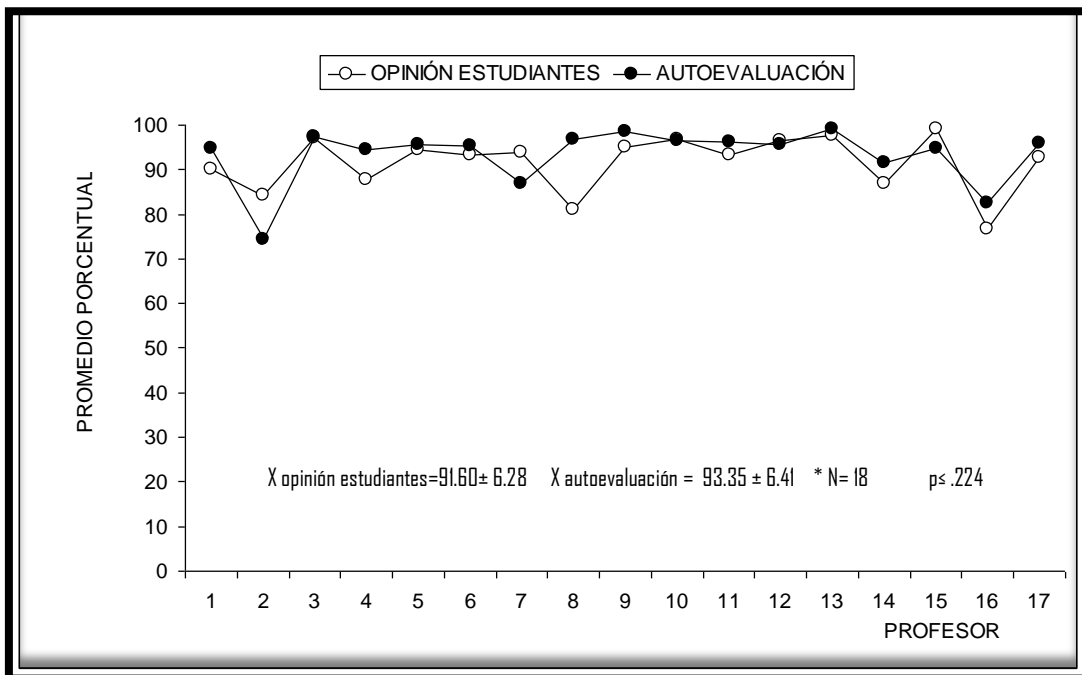
Figura 1.6: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



Asignaturas de segundo año

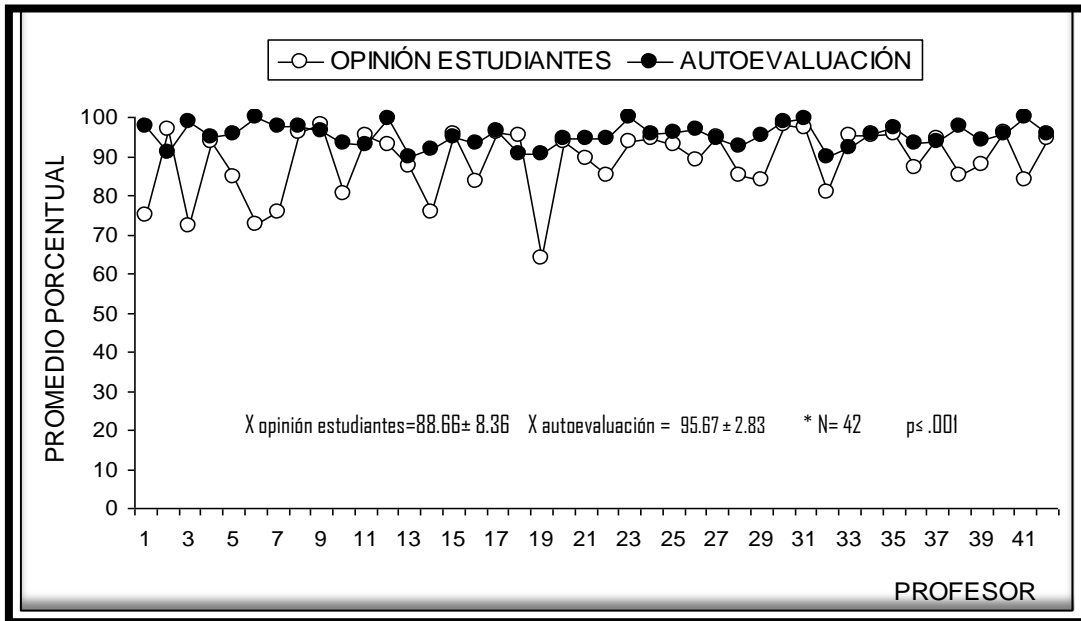
INMUNOLOGÍA

Figura 1.7: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



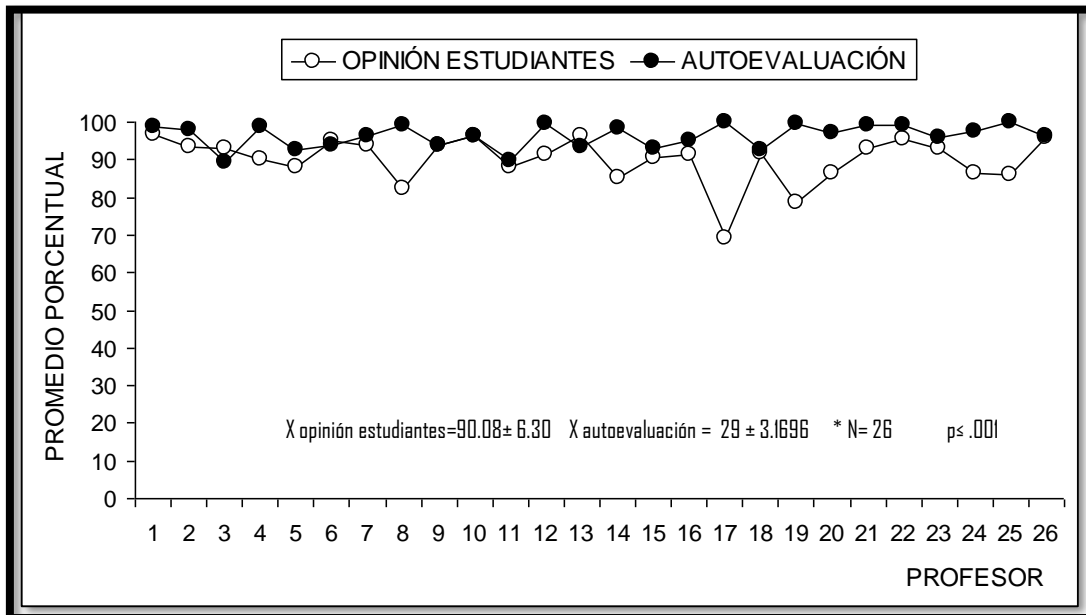
MICROBIOLOGÍA Y PARASITOLOGÍA

Figura 1.8: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



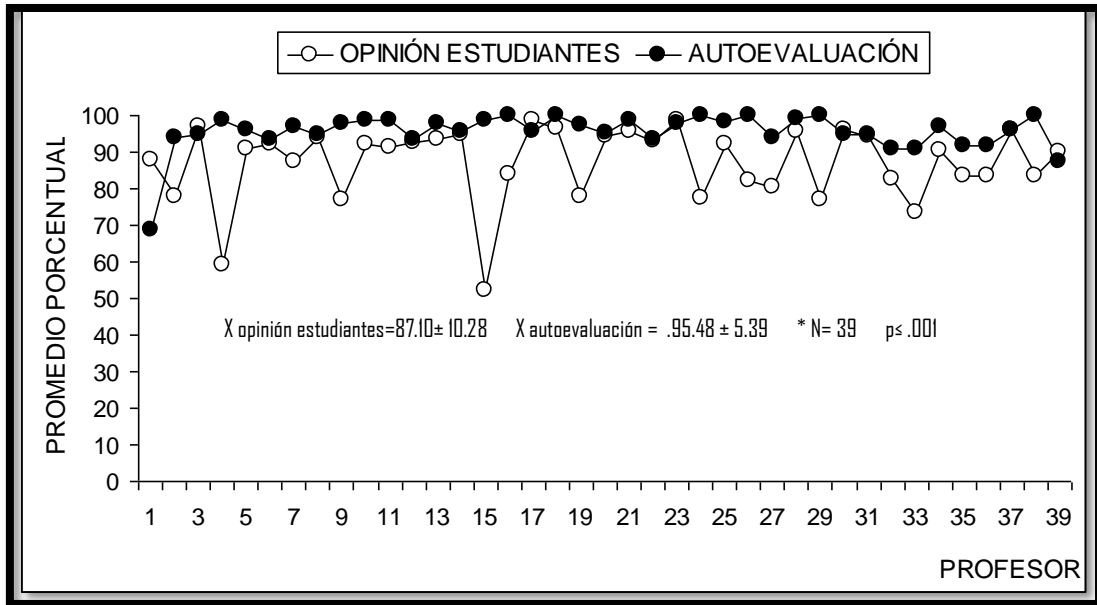
FARMACOLOGÍA

Figura 1.9: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



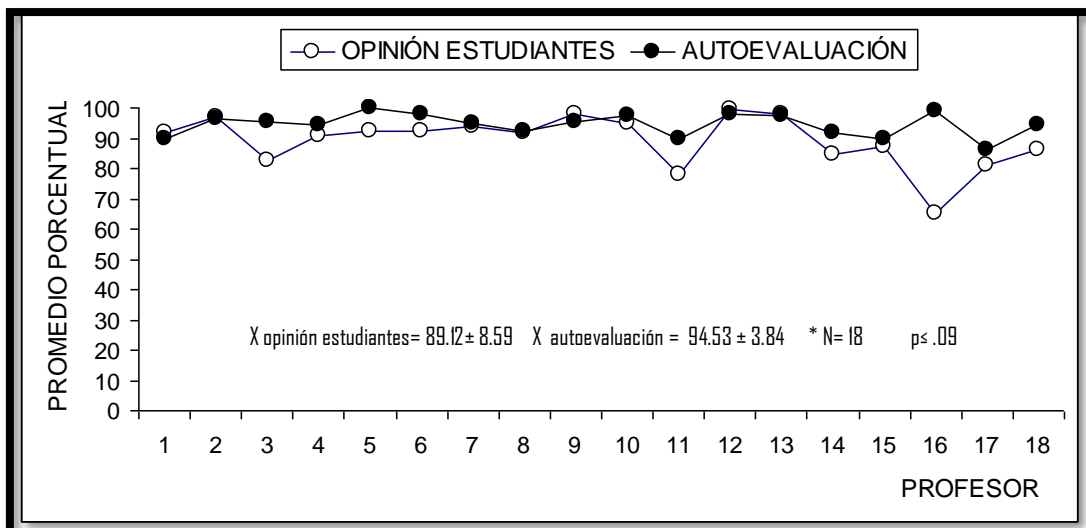
FISIOLOGÍA

Figura 1.10: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedios porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



SALUD PÚBLICA II

Figura 1.11: Resultados de la evaluación del desempeño docente en promedio porcentual por opinión de estudiantes versus la opinión de los propios profesores. [Elaboración propia].



5.1.3 Tablas de contingencia que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.

En la tabla 2 se muestran para cada asignatura las evaluaciones de las tres estrategias y sus coincidencias entre la opinión de los estudiantes y el propio profesor. El desempeño docente, respecto a estrategias de enseñanza, respeto a los estudiantes y evaluación del aprendizaje, siempre (80-100%) y casi siempre (60-79%) lo llevan a cabo los docentes, aunque se observa que las estrategias de enseñanza son las que se valoran con una menor puntuación en comparación con las otras dos categorías.

En cada asignatura se muestra que para el factor de estrategias de enseñanza los profesores siempre y casi siempre:

- Integran su asignatura con otras áreas del conocimiento y del plan de estudios.
- Tienen claridad para explicar conceptos.
- Estimulan el interés en clase.
- Promueven el estudio independiente, la participación, la reflexión y solución de problemas.
- Tienen interés en el desempeño de sus alumnos y en el aprendizaje dentro y fuera de clases.

En contraste con el factor anterior, el factor de respeto a los alumnos obtuvo una frecuencia más alta y revela que esta población se evalúa como que la gran mayoría:

- Tratan con respeto a los alumnos.
- El ambiente en el que desarrollan la clase es de respeto.

Asimismo, para el factor de evaluación del aprendizaje la población de estudio considera que siempre:

- Las evaluaciones que realiza son justas y objetivas.
- Toma en cuenta varias actividades para evaluar.

- Realimenta el aprendizaje aplicando exámenes relacionados con el contenido del curso.
- Aborda los temas del programa.
- Cumple las normas de trabajo acordadas.

Asignaturas de primer año

ANATOMÍA

Tabla 2.1: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		22	2	24
Casi siempre		6	0	6
A veces		1	0	1

		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		27	0	27
Casi siempre		4	0	4
A veces		0	0	0

		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		27	1	28
Casi siempre		3	0	3
A veces		0	0	0

n= 31 profesores

En la asignatura de anatomía en 72% (22) de los grupos tanto estudiantes como profesor coinciden en que las estrategias de enseñanza siempre se llevan a cabo, en 19% (6) grupos los estudiantes opinan que casi siempre a diferencia del profesor que opina que siempre y sólo en 3% (1) de los grupos los estudiantes opinan que casi siempre se llevan a cabo y su profesor opina que siempre las aplica. Asimismo, en 6% (2) grupos los estudiantes evalúan como que siempre sus profesores aplican enseñanzas de aprendizaje y los profesores se autoevalúan como que casi siempre. Al evaluar respeto a los

estudiantes en 87% (27) grupos coinciden las opiniones de estudiantes y profesor que la clase siempre se lleva a cabo con respeto, 13% (4) difieren ya que los estudiantes opinan que casi siempre y el profesor que siempre. Con relación a si la evaluación que realiza el profesor es justa y bien aplicada, el 87% (27) de los grupos coinciden los estudiantes y el profesor.

BIOQUÍMICA

Tabla 2.2: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		19	1	20
Casi siempre		10	3	13
A veces		1	1	2

		RESPETO A LOS ESTUDIANTES		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		34	0	34
Casi siempre		1	0	1
A veces		0	0	0

		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		25	0	25
Casi siempre		1	0	3
A veces		1	0	1

n= 35 profesores

En la asignatura de Bioquímica el 63% (22 grupos) tanto estudiantes como el propio profesor evaluaron que siempre y casi siempre se aplican las estrategias de enseñanza, en 29% (10) los estudiantes opinaron que casi siempre mientras el profesor opinó que siempre y en 3% (un grupo) los estudiantes evaluaron que a veces mientras el profesor opinó que siempre. Asimismo, en respeto a los estudiantes en 97% (34 grupos) la opinión de los estudiantes y profesor evaluaron que siempre se lleva a cabo y 71% (25) en evaluación del aprendizaje.

BIOLOGÍA CELULAR Y TISULAR

Tabla 2.3: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		13	0	13
Casi siempre		2	0	2
A veces		0	1	1
		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		14	0	14
Casi siempre		2	0	2
A veces		0	0	0
		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		16	0	16
Casi siempre		0	0	0
A veces		0	0	0

n= 16 profesores

En la asignatura de Biología Celular y Tisular se denota una coincidencia en 81% (13) de los grupos ya que sus estudiantes y el profesor opinan que siempre se llevan a cabo estrategias de aprendizaje adecuadas, así como en evaluación del respeto en 87% (14) y en evaluación del aprendizaje el 100% (16) de los grupos. Pero el 12.5% de los grupos, sus estudiantes (2) opinan que casi siempre su profesor aplica estrategias de enseñanza y el profesor opina que siempre. Así como el 6.5% opina que su profesor a veces y el profesor opina que casi siempre.

BIOLOGÍA DEL DESARROLLO

Tabla 2.4: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		10	1	11
Casi siempre		1	1	2
A veces		0	0	0
		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		12	0	12
Casi siempre		1	0	1
A veces		0	0	0
		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		13	0	13
Casi siempre		0	0	0
A veces		0	0	0

n= 13 profesores

En Biología del desarrollo en 10 (73%) grupos opinan tanto los estudiantes como por el mismo profesor, que siempre se llevan a cabo las estrategias de enseñanza evaluados, así como los otros dos factores evaluados en que el 92 % y el 100% evaluaron que siempre.

PSICOLOGÍA MÉDICA I

Tabla 2.5: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		19	1	20
Casi siempre		5	2	7
A veces		2	0	2
		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		19	0	19
Casi siempre		9	0	9
A veces		1	0	1
		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		24	1	25
Casi siempre		4	0	4
A veces		0	0	0

n= 29 profesores

En la asignatura de Psicología Médica en 66% de los grupos (19) los estudiantes y el profesor evaluaron que siempre se aplican estrategias de enseñanza, así como el 66% para respeto a los estudiantes y el 83% en evaluación del aprendizaje.

SALUD PÚBLICA I

Tabla 2.6: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		17	0	17
Casi siempre		3	0	3
A veces		1	0	1
		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		17	0	17
Casi siempre		3	0	3
A veces		1	0	1
		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		19	0	19
Casi siempre		1	0	1
A veces		1	0	1

n= 21 profesores

En Salud Pública I en 81% de los grupos (17) tanto estudiantes como profesor evaluaron que siempre se aplican estrategias de enseñanza y que la clase se imparte con respeto a los estudiantes y el 90% opinaron que siempre la evaluación del aprendizaje es justa y bien aplicada.

INMUNOLOGÍA

Tabla 2.7: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		15	1	16
Casi siempre		2	0	2
A veces		0	0	0

		RESPETO A LOS ESTUDIANTES		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		16	0	16
Casi siempre		2	0	2
A veces		0	0	0

		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		16	2	18
Casi siempre		0	0	0
A veces		0	0	0

n= 18 profesores

En la asignatura de Inmunología al evaluar estrategias de enseñanza 83% de los grupos tanto estudiantes como profesor opinan que siempre se llevan a cabo, en respeto a los estudiantes y evaluación del aprendizaje el 89% opinaron lo mismo.

MICROBIOLOGÍA Y PARASITOLOGÍA

Tabla 2.8: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		32	0	32
Casi siempre		9	0	9
A veces		1	0	1
		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		38	2	40
Casi siempre		2	0	2
A veces		0	0	0
		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		34	0	34
Casi siempre		7	0	7
A veces		1	0	1

n= 42 profesores

En Microbiología y Parasitología el 100% de los profesores evaluaron las estrategias de enseñanza como siempre coincidiendo solo en 76% de los estudiantes, el 24% restante opinaron que casi siempre y a veces su profesor las llevaba a cabo. En respeto a los estudiantes el 95% y evaluación del aprendizaje el 100% de los profesores opinan que siempre lo aplican, mientras que el 90% y 81% de sus estudiantes coinciden.

FARMACOLOGÍA

Tabla 2.9: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		23	0	23
Casi siempre		2	0	2
A veces		1	0	1
		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		26	0	26
Casi siempre		0	0	0
A veces		0	0	0
		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		21	1	22
Casi siempre		4	0	4
A veces		0	0	0

n= 26 profesores

En farmacología el 11 y 15% de los estudiantes evaluaron más bajo las estrategias de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje que como fue evaluado por los profesores. Pero hay que denotar la coincidencia del 100% en respeto a los estudiantes, tanto por los estudiantes como por el profesor que evaluaron como siempre.

FISIOLOGÍA

Tabla 2.10: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		24	0	24
Casi siempre		13	0	13
A veces		1	0	1
		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		29	0 1	30
Casi siempre		7	0 0	7
A veces		2	0 0	2
		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		36	1	37
Casi siempre		2	0	2
A veces		0	0	0

n= 39 profesores

En Fisiología el 39% de los profesores fue evaluado por los estudiantes mas bajo que la opinión del mismo profesor en estrategias de enseñanza, 26% en respeto a los estudiantes y 8% en evaluación del aprendizaje. Llama la atención que en esta asignatura que la escala bajo en lo general, según opinión de los estudiantes, algún profesor fue evaluado que casi nunca aplicaba estrategias de enseñanza y el mismo se evaluó que siempre.

SALUD PÚBLICA II

Tabla 2.11: Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación. [Elaboración propia].

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		14	0	14
Casi siempre		4	0	4
A veces		0	0	0

		RESPECTO A LOS ESTUDIANTES		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		15	0	15
Casi siempre		3	0	3
A veces		2	0	2

		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
		AUTOEVALUACIÓN		
OPINIÓN DEL ESTUDIANTE		Siempre	Casi siempre	Total
Siempre		16	0	16
Casi siempre		2	0	2
A veces		0	0	0

n= 18 profesores

En Salud Pública II el 100% de los profesores de evaluaron como siempre aplican estrategias de enseñanza, respetan a sus estudiantes y evalúan el aprendizaje, pero en 22% de los grupos, los estudiantes evaluaron mas bajo a su profesor.

Considerando toda la población de profesores que fueron considerados en este estudio, se realizó una tabla de contingencia (Cuadro 2.12) considerando estrategias de enseñanza tanto de la autoevaluación como de la opinión de los estudiantes, la diferencia por χ^2 de Gamma fue de $p < .03$ entre las dos estrategias de evaluación. La correlación de Spearman es de .160

Tabla 2.12: Tabla de contingencia de evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y autoevaluación

		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (AUTOEVALUACIÓN)		Total
		Casi siempre	Siempre	Casi siempre
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (OPINIÓN ESTUDIANTES)	Casi nunca	0	1	1
	A veces	2	8	10
	Casi siempre	6	57	63
	Siempre	6	207	213
Total		14	273	287

Para el factor de respeto a los estudiantes (cuadro 2.13) no hubo diferencias significativas entre las dos estrategias de evaluación y la correlación de Spearman es de .499

Tabla 2.13: Tabla de contingencia de evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y autoevaluación

		RESPETO A LOS ESTUDIANTES (AUTOEVALUACIÓN)			Total
		A veces	Casi siempre	Siempre	
RESPETO A LOS ESTUDIANTES (OPINIÓN ESTUDIANTES)	A veces	0	0	4	4
	Casi siempre	0	0	34	34
	Siempre	1	2	247	250
Total		1	2	285	288

Y para el factor de evaluación del aprendizaje (cuadro 2.14) la diferencia por χ^2 de Gamma fue de $p < .01$ entre las dos estrategias de evaluación y la correlación de Spearman es de .358.

Tabla 2.14: Tabla de contingencia de evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y autoevaluación

		EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (AUTOEVALUACIÓN)		Total
		Casi siempre	Siempre	CASI SIEMPRE
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (OPINIÓN ESTUDIANTES)	Casi nunca	0	1	1
	A veces	0	2	2
	Casi siempre	0	32	32
	Siempre	6	246	252
Total		6	281	287

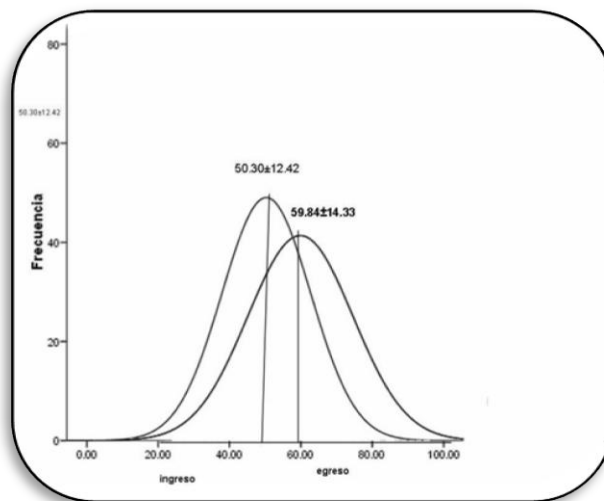
5.1.4 Polígonos de frecuencia de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen de diagnóstico vs. promedio porcentual de los exámenes departamentales al egreso

En las figuras 2 se muestran los polígonos de frecuencias de los estudiantes, con los promedios porcentuales de ingreso, y de los promedios porcentuales de egreso. Las líneas que parten a cada histograma en dos partes iguales representa la media de la población. Se puede observar claramente el desplazamiento a la derecha del polígono que corresponde al promedio de egreso y la modificación de las características esenciales de la distribución de las puntuaciones, sobretodo en las asignaturas que corresponden al primer año de la carrera de médico cirujano, debido a que el ingreso es considerado como el promedio del examen diagnóstico y el egreso el promedio de los exámenes departamentales de cada asignatura referida. Las diferencias entre el promedio de ingreso vs egreso que se muestran en cada figura, corresponden a los valores arrojados por la prueba T student para muestras relacionadas.

Asignaturas de primer año

ANATOMÍA

Figura 2.1: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen diagnóstico (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales al egreso (PPAE).

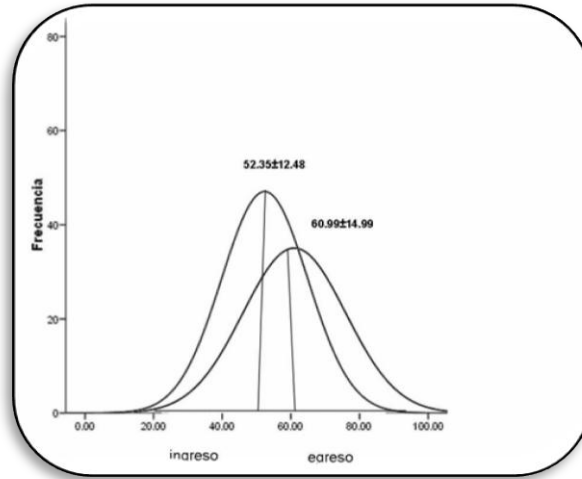


N= 764

P ≤ .0001

BIOQUÍMICA

Figura 2.2 Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen diagnóstico (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales al egreso (PPAE).

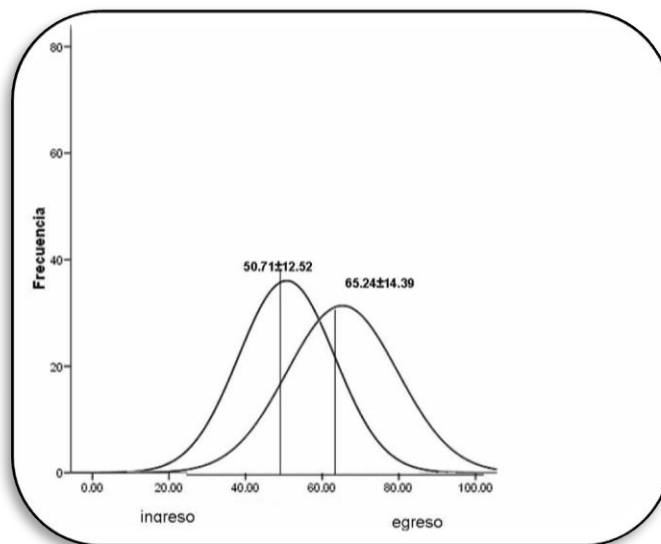


N= 592

P < .0001

BIOLOGÍA CELULAR Y TISULAR

Figura 2.3: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen diagnóstico (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales al egreso (PPAE).

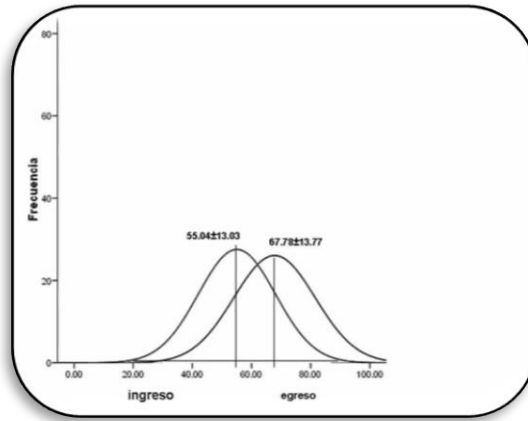


N= 463

P < .0001

BIOLOGÍA DEL DESARROLLO

Figura 2.4: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen diagnóstico (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales al egreso (PPAE).

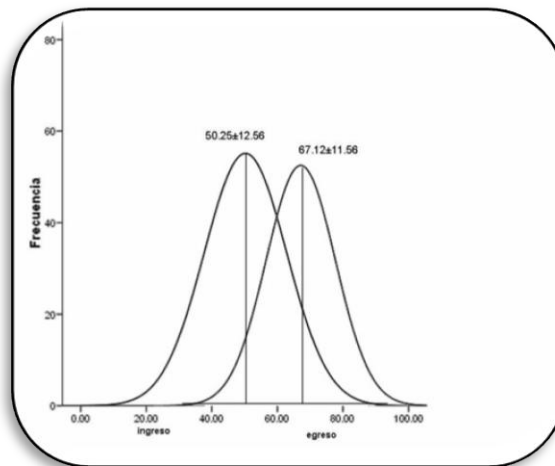


N= 270

P ≤ .0001

PSICOLOGÍA MÉDICA I

Figura 2.5: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen diagnóstico (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales al egreso (PPAE).

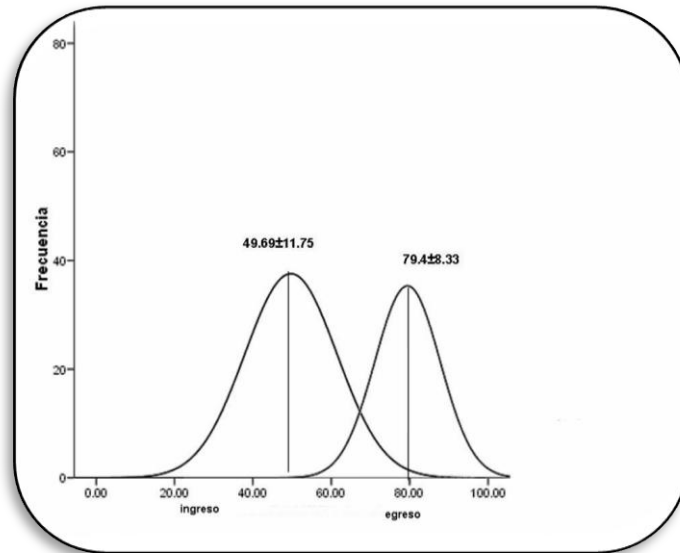


N= 695

P ≤ .0001

SALUD PÚBLICA I

Figura 2.6: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en el examen diagnóstico (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales al egreso (PPAE).



N= 443

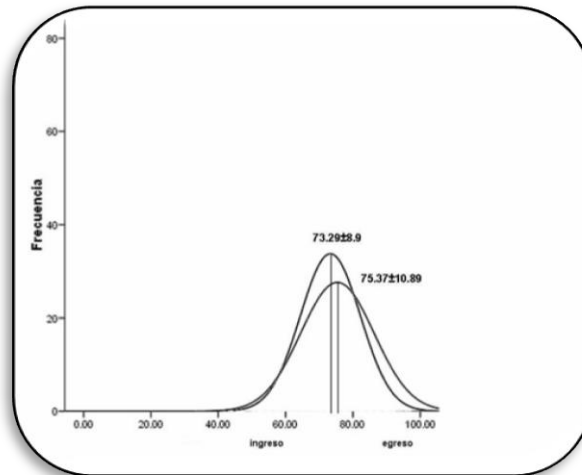
P < .0001

Asignaturas de segundo año

En el caso de las asignaturas de segundo año, el ingreso es considerado como el promedio de los exámenes departamentales de las seis asignaturas de primer año y el egreso el promedio de los exámenes departamentales de cada asignatura referida. En los siguientes polígonos el desplazamiento del egreso ya no está desplazado del de ingreso como lo están los polígonos de primer año, debido a que los estudiantes que ingresan a este año de estudios son aquellos que aprobaron todas las asignaturas del año anterior y que por tanto sus conocimientos de ingreso son mas homogéneos entre ellos.

INMUNOLOGÍA

Figura 2.7: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos en el primer año (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos al segundo año al egreso (PPAE).

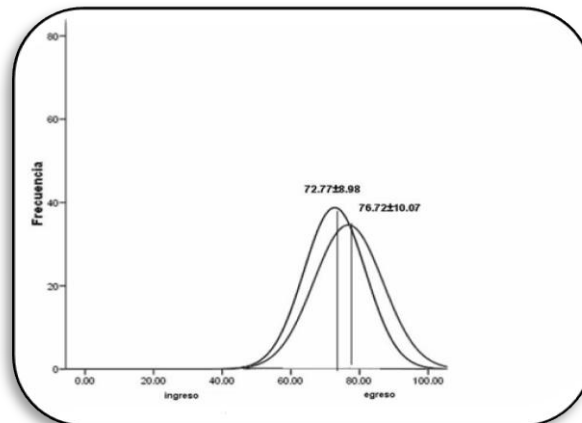


N= 302

P ≤ .0001

MICROBIOLOGÍA Y PARASITOLOGÍA

Figura 2.8: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos en el primer año (PPAI) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos al segundo año al egreso (PPAE).

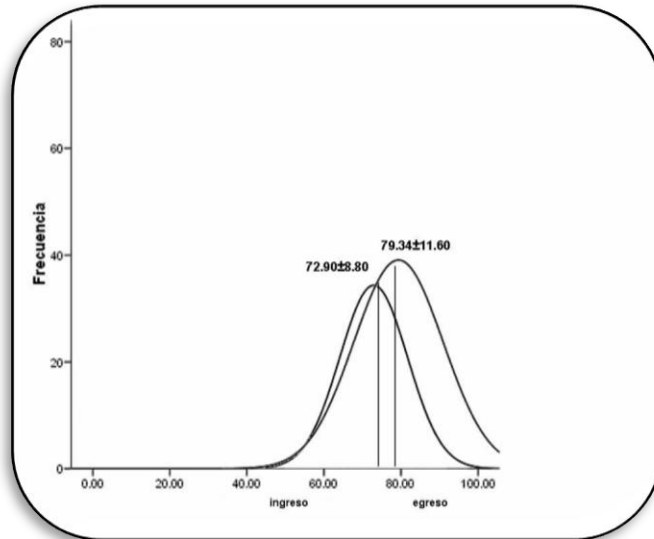


N= 437

P ≤ .0001

FARMACOLOGÍA

Figura 2.9: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos en el primer año (PPA) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos al segundo año al egreso (PPAE).

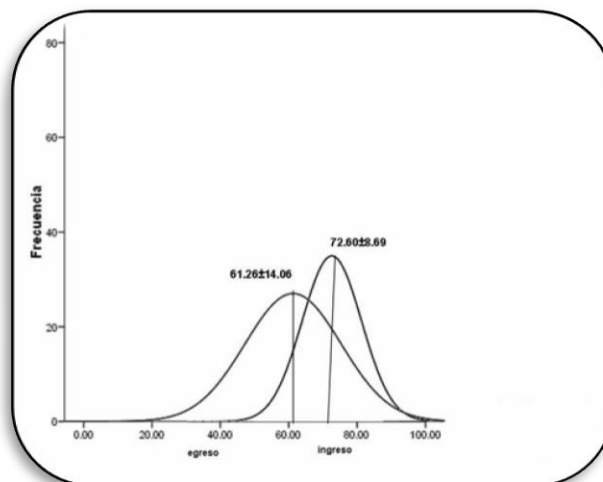


N= 455

P ≤ .0001

FISIOLOGÍA

Figura 2.10: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos en el primer año (PPA) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos al segundo año al egreso (PPAE).

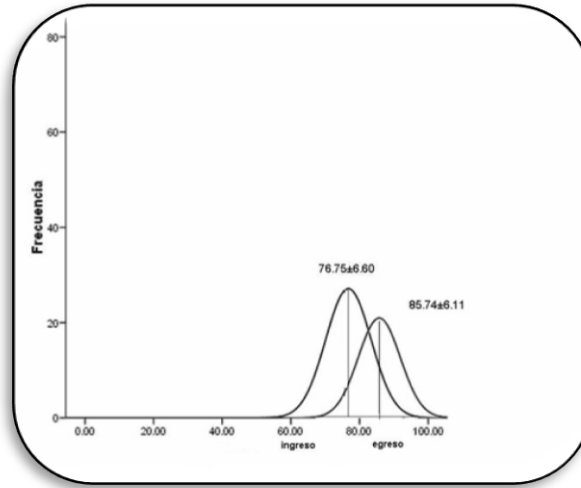


N= 381

P ≤ .0001

SALUD PÚBLICA II

Figura 2.11: Polígonos de frecuencias de los estudiantes con el promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos en el primer año (PPA) vs promedio porcentual en los exámenes departamentales obtenidos al segundo año al egreso (PPAE).

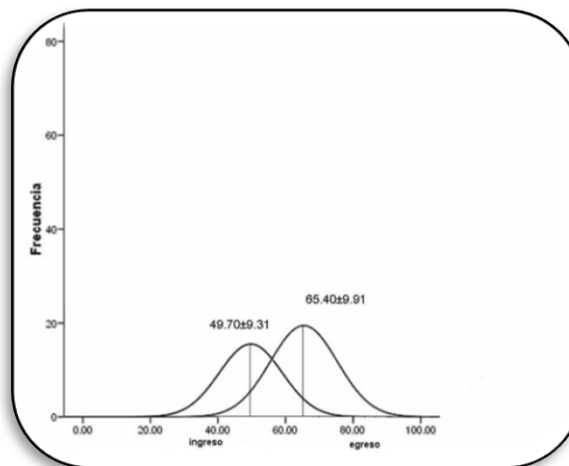


N= 225

P ≤ .0001

Al realizar los polígonos de distribución de los promedios de aciertos al ingreso contra el de egreso por año según el plan de estudios (Figura 2.12 Y 2.13), se muestra que el primer año el promedio de ingreso se encuentra desplazado hacia la izquierda, con promedio de 49.70 y heterogéneo, no así el de egreso desplazado a la derecha con promedio de 65.40 y homogéneo. Los polígonos que corresponden a segundo año, se encuentra insertado el de ingreso en el de egreso, debido a que los promedios son muy semejantes (ingreso 71.92 y egreso 72.72).

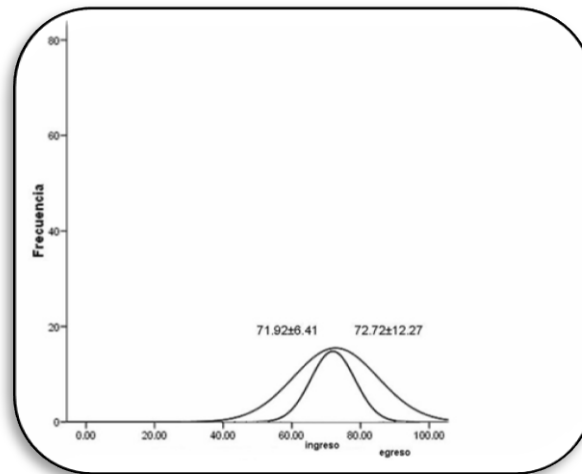
Figura 2.12 Polígonos de frecuencias de promedios porcentuales de los aciertos en el ingreso y egreso en el primer año.



N= 145

p < .001

Figura 2.13 Polígonos de frecuencias de promedios porcentuales de los aciertos en el ingreso y egreso en el segundo año.



N= 143

p<.001

5.1.5 Correlación de Pearson entre las tres estrategias de evaluación del desempeño docente

En los siguientes cuadros se muestra la principal correlación de Pearson entre las tres estrategias de evaluación del desempeño docente. En la asignatura de Biología Celular la correlación fue de 0.482* entre la evaluación por opinión de los estudiantes y el promedio porcentual de egreso, así como en Bioquímica, Psicología Médica I y Farmacología. Lo que demuestra nuevamente lo objetivo de la opinión de los estudiantes en la evaluación del desempeño docente.

La autoevaluación tiene una correlación (-.341*) a la inversa con la opinión de los estudiantes en la asignatura de Psicología Médica I y Farmacología, lo que indica que los profesores de estas asignaturas tienen una percepción de su desempeño docente diferente a la de sus estudiantes. Y sólo en Inmunología la correlación es de .545* lo que corresponde a que tanto estudiantes como los mismos profesores coinciden en lo que consideran como desempeño docente.

Asignaturas de primer año

ANATOMÍA

Tabla 3.1: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].

* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	-.121	-.027
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	-.121	1.00	-.165

BIOQUÍMICA

Tabla 3.2: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].

* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.370*	.053
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.370*	1.00	.177

BIOLOGÍA CELULAR Y TISULAR

Tabla 3.3: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].

* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel $p < 0,05$ (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.482**	.185
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.482**	1.00	.384*

BIOLOGÍA DEL DESARROLLO

Tabla 3.4: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].
* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel $p \leq 0,05$ (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.339	-.153
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.339	1.00	.262

PSICOLOGÍA MÉDICA I

Tabla 3.5: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].
* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel $p \leq 0,05$ (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.345*	-.175
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.345*	1.00	-.341*

SALUD PÚBLICA I

Tabla 3.6: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].
* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel $p \leq 0,05$ (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	-0.09	.137
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	-.09	1.00	.123

Asignaturas de segundo año

INMUNOLOGÍA

Tabla 3.7: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].

* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.0	.447	.442
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.447	1.0	.547*

MICROBIOLOGÍA Y PARASITOLOGÍA

Tabla 3.8: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].

* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.053	-.139
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.053	1.00	.089

FARMACOLOGÍA

Tabla 3.9: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].

* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.345*	-.175
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.345*	1.00	-.341*

FISIOLOGÍA

Tabla 3.10: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].
 * La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	-.210	0.36
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	-.210	1.00	-.070

SALUD PÚBLICA II

Tabla 3.11: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia. [Elaboración propia].
 * La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.187	.238
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.187	1.00	.246

POBLACIÓN GENERAL DE PROFESORES

Tabla 3.12: Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia de la población general de profesores. [Elaboración propia].

* La correlación Rho de Pearson es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Promedio porcentual de egreso	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión del profesor.
Promedio porcentual de egreso	1.00	.168**	.042
Promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes	.168**	1.00	.132**

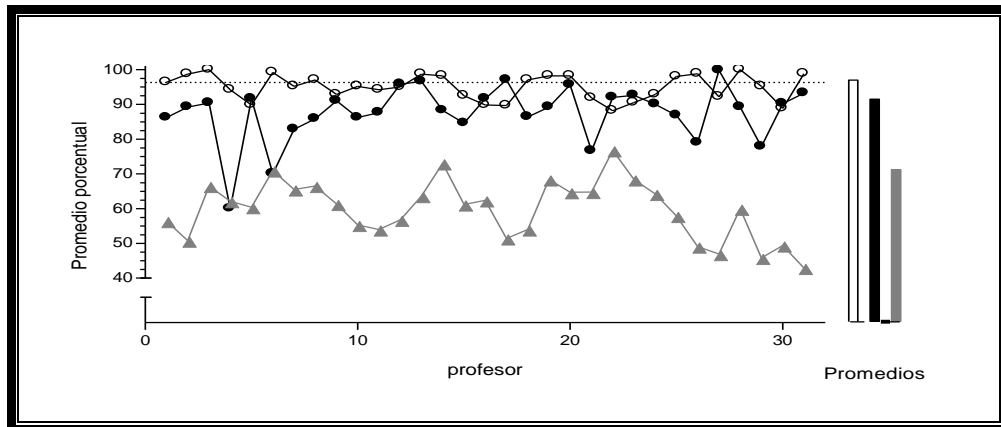
5.1.6 Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes, autoevaluación y aprovechamiento académico de los estudiantes

En las figuras 3 se muestran por asignatura los resultados de los grupos de los promedios porcentuales de la evaluación del desempeño docente por opinión de estudiantes, opinión de los propios profesores y calificaciones del aprendizaje obtenidas por los estudiantes. En el eje x se muestra a los diferentes profesores y en el eje de las y los promedios porcentuales de las evaluaciones. Los círculos blancos representan la evaluación del desempeño docente por el propio profesor, los círculos negros según la opinión de los estudiantes y los triángulos grises el promedio porcentual de las calificaciones obtenidas por cada grupo. Asimismo, las barras constituyen los promedios de las evaluaciones de todos los profesores de la asignatura, en blanco según el propio profesor, en negro por el estudiante y en gris el de los aciertos en la asignatura.

El relativamente mejor desempeño del profesor por autoevaluación en comparación con la evaluación por opinión del estudiante, se confirma como se puede apreciar en las figuras 3, donde se compara el promedio porcentual por opinión de los estudiantes con el promedio porcentual por autoevaluación y el análisis estadístico (anova de un factor) reveló que en la mayoría de las asignaturas esta diferencia es significativa ($p \leq .01$); esta diferencia entre las tres estrategias de evaluación del desempeño docente se hace mas notoria entre la autoevaluación con la puntuación obtenida por los estudiantes en su aprovechamiento académico.

ANATOMÍA

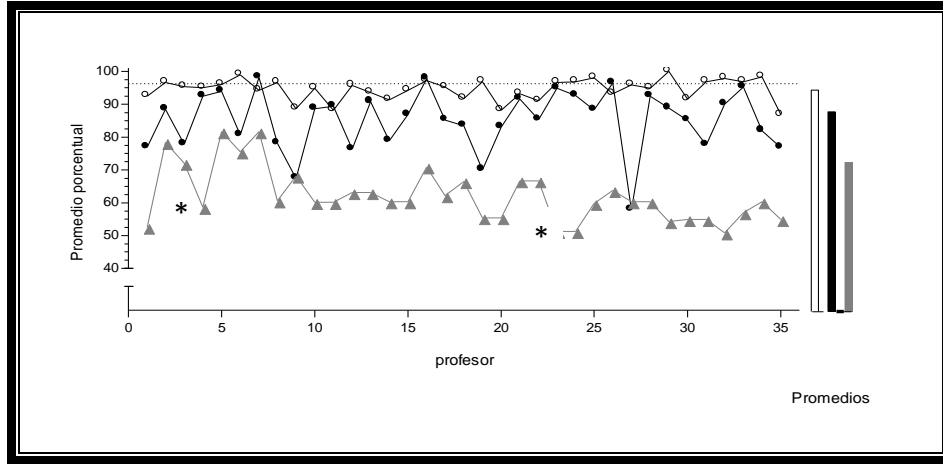
Figura 3.1 Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



La comparación en la asignatura de anatomía, de los promedios de las tres estrategias por la prueba de anova de un factor aplicando *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas. En el gráfico se observa que la mayoría de los profesores de anatomía, se autoperciben con mayores puntajes que como los califican sus estudiantes y que el aprovechamiento académico de los estudiantes en algunos casos tiene casi la misma calificación que la opinión de los estudiantes como el profesor que corresponde al punto 4 y 6*, pero en lo general el aprovechamiento académico de los estudiantes es la más baja evaluación en comparación con las otras dos estrategias.

BIOQUÍMICA

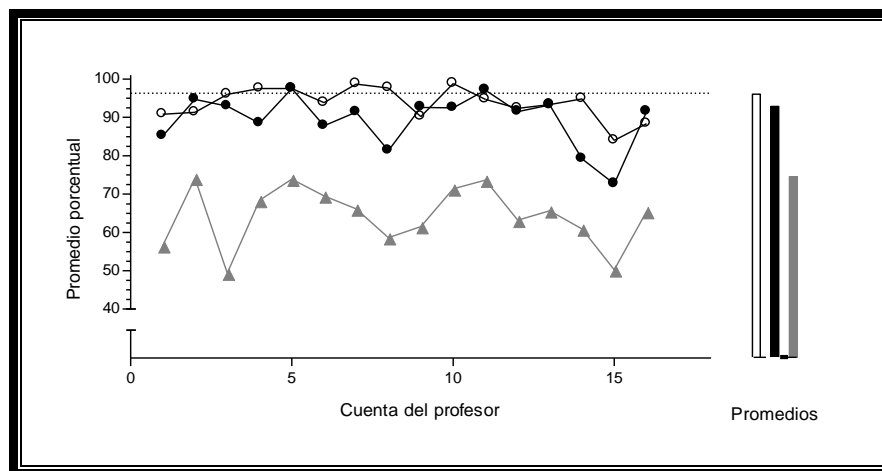
Figura 3.2: Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



La comparación de los promedios de las tres estrategias por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas y que al igual que el caso anterior en algunos grupos coincide el promedio de la opinión de los estudiantes con el aprovechamiento académico de los mismos*.

BIOLOGÍA CELULAR Y TISULAR

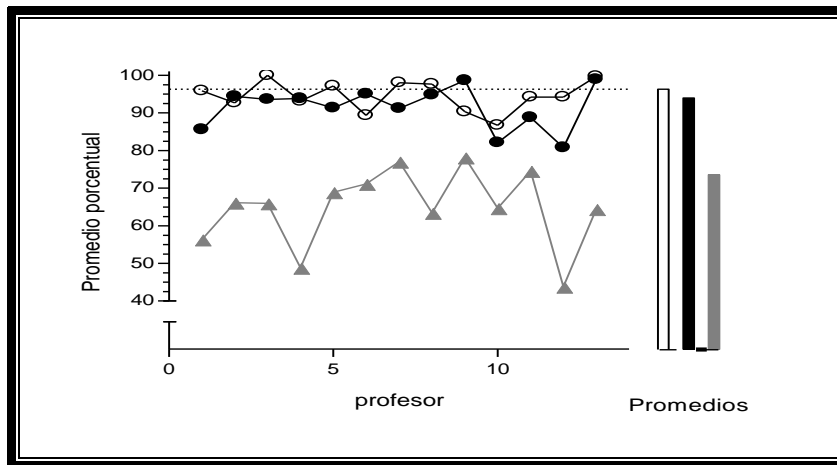
Figura 3.3 Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



En la asignatura de Biología Celular y Tisular la comparación de los promedios de las tres estrategias por la prueba de anova de un factor aplicando una prueba *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas.

BIOLOGÍA DEL DESARROLLO

Figura 3.4. Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).

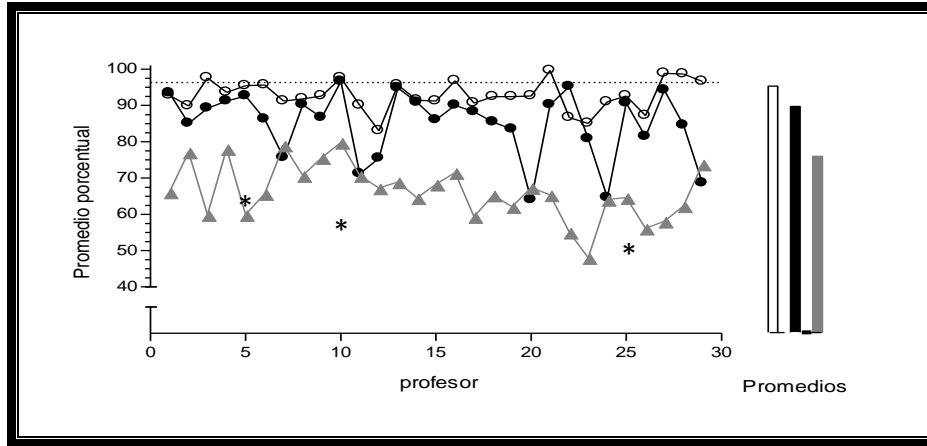


La comparación de los promedios de las tres estrategias de Biología del Desarrollo, por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre calificaciones de aprendizaje comparada con opinión estudiantes y autoevaluación, no así entre opinión de estudiantes y autoevaluación.

En biología del desarrollo se observa que el grupo que obtuvo menor promedio de aprovechamiento también resultó con bajo promedio en la evaluación de su desempeño por opinión de sus estudiantes, y que el promedio de autoevaluación coincide con el promedio de la opinión de los estudiantes como es el caso del profesor 2, 4, 8, 10 y 13.

PSICOLOGÍA MÉDICA I

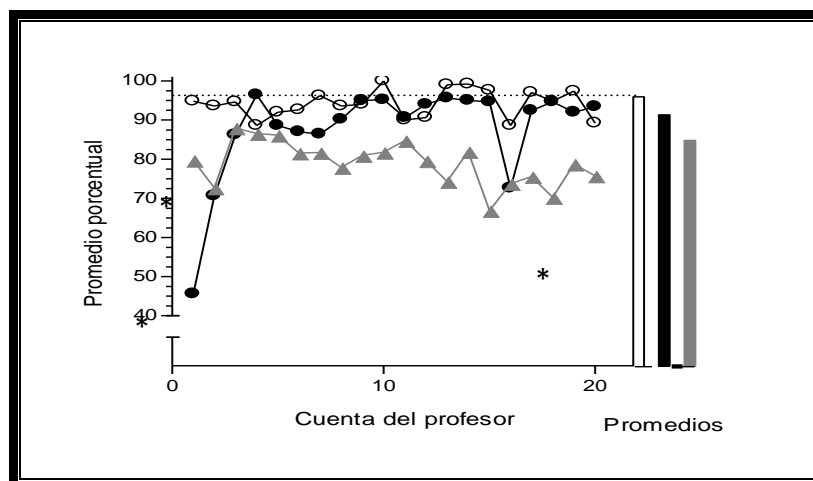
Figura 3.5 Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



En esta materia la comparación de los promedios de las tres estrategias por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas. En el gráfico se observa que la mayoría de los profesores se autoperceben con mayores puntajes que como los califican sus estudiantes y que el aprovechamiento académico en algunos casos se ve reflejado en la percepción de la opinión de los estudiantes como el profesor que corresponde al punto 6, 10 y 25*.

SALUD PÚBLICA I

Figura 3.6 Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



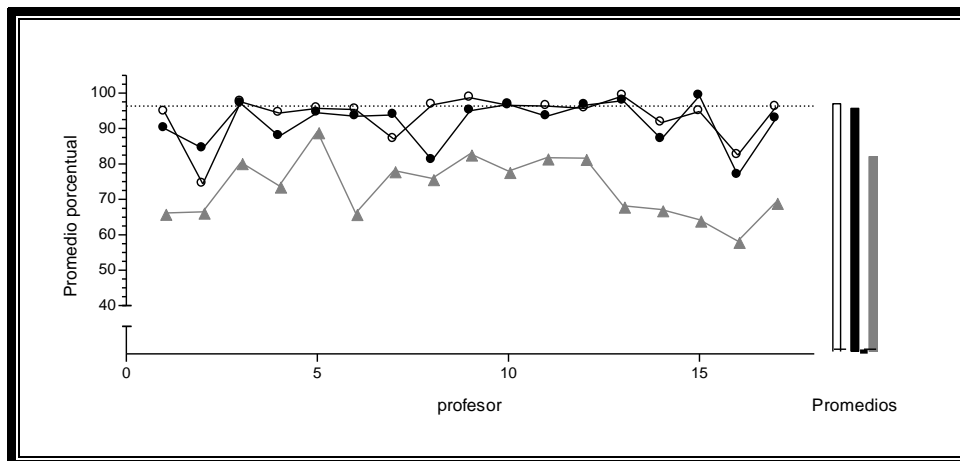
En la asignatura de Salud Pública I la comparación de los promedios de las tres estrategias por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.02$ entre los promedios del aprovechamiento del aprendizaje con la opinión de los estudiantes y de $p < .001$ con la autoevaluación.

En el gráfico se observa que la opinión de los estudiantes y los promedios del aprovechamiento son iguales en los profesores 2, 3 y 16*

Asignaturas de segundo año

INMUNOLOGÍA

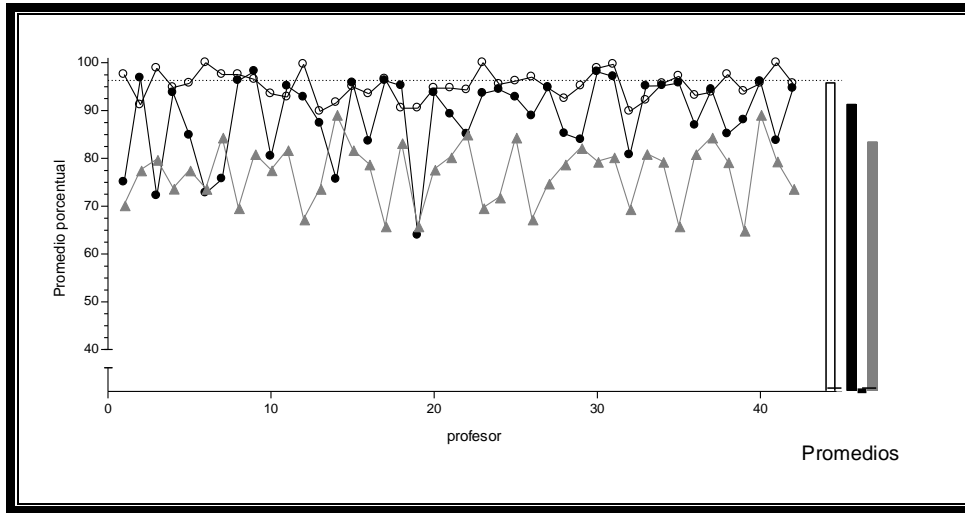
Figura 3.7: Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra oscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



La comparación de los promedios de las tres estrategias en la asignatura de inmunología, por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre aprovechamiento académico de los estudiantes con evaluación por opinión de los estudiantes y autoevaluación, no así entre evaluación por opinión de los estudiantes y autoevaluación.

MICROBIOLOGÍA Y PARASITOLOGÍA

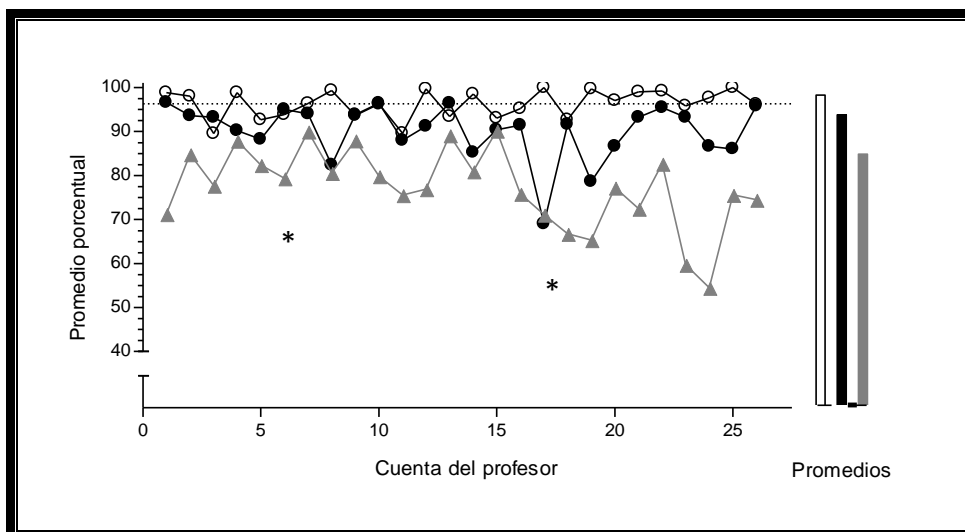
Figura 3.8: Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



La comparación de los promedios de las tres estrategias en la asignatura de microbiología y parasitología, por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas y que al igual que el caso anterior en algunos grupos coincide el promedio de la opinión de los estudiantes con el aprovechamiento académico de los mismos *.

FARMACOLOGÍA

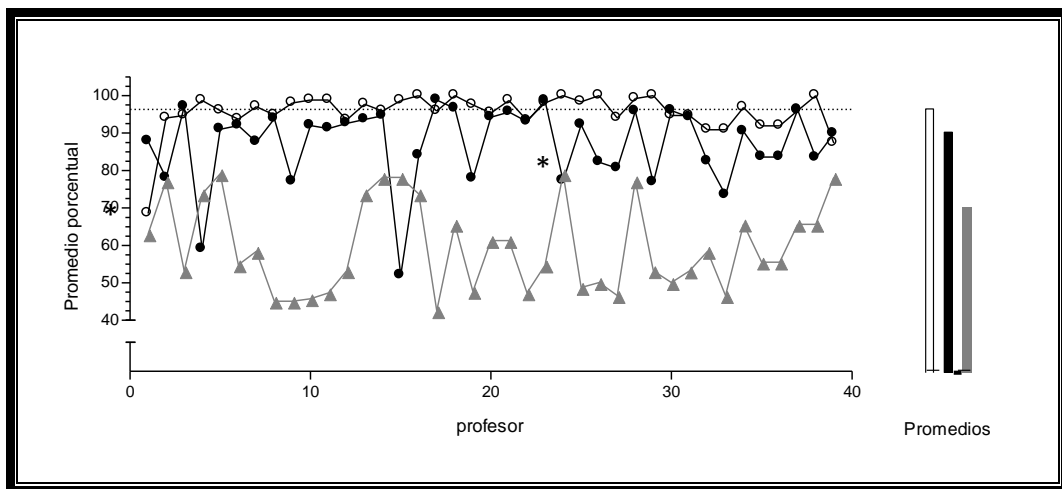
Figura 3.9: Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



La comparación de los promedios en la asignatura de farmacología, de las tres estrategias por la prueba de anova de un factor aplicando una post hoc de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas y que al igual que el caso anterior en algunos grupos coincide el promedio de la opinión de los estudiantes con el aprovechamiento académico de los mismos *.

FISIOLOGÍA

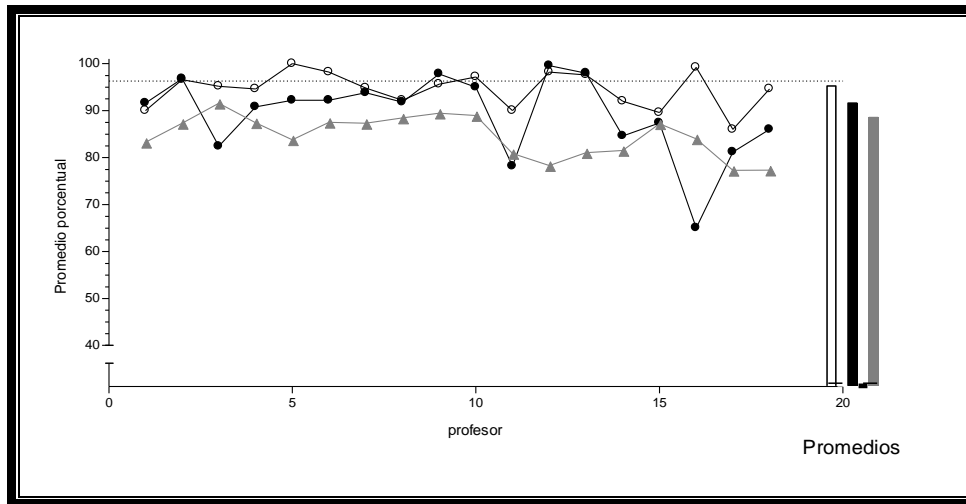
Figura 3.10: Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra oscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



La comparación de los promedios de las tres estrategias en la asignatura de fisiología, por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas y que al igual que el caso anterior en algunos grupos coincide el promedio de la opinión de los estudiantes con el aprovechamiento académico de los mismos *.

SALUD PÚBLICA II

Figura 3.11: Evaluación del desempeño docente por profesor en los círculos y media en barras, según tres estrategias de evaluación: opinión de estudiantes (círculos y barra obscura), autoevaluación (círculo y barra blanca) y aprovechamiento académico de los estudiantes (triángulos y barra gris).



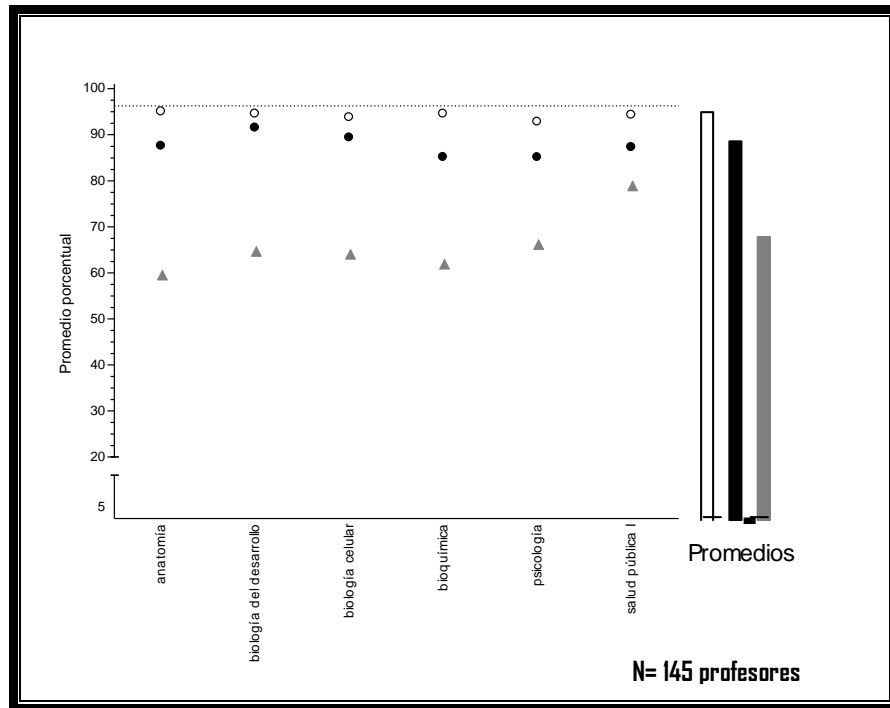
La comparación de los promedios de las tres estrategias en la asignatura de salud pública II, por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de T3 de Dunnett, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre aprovechamiento académico de los estudiantes con autoevaluación, no así entre evaluación por opinión de los estudiantes y autoevaluación, y entre aprovechamiento académico y opinión de los estudiantes.

En las figuras 3.12 Y 3.13 se realiza una comparación de los promedios de las tres estrategias de evaluación del desempeño docente por opinión de los estudiantes, autoevaluación y calificaciones del aprendizaje obtenidas por los estudiantes de las asignaturas de primer y segundo año.

En el eje x se muestra a las asignaturas y en el eje de las y los promedios porcentuales de las evaluaciones. Los círculos y la barra blancos representan la evaluación del desempeño docente por el propio profesor, los círculos y la barra negros según la opinión de los estudiantes y los triángulos y la barra grises el promedio porcentual de las calificaciones obtenidas por cada grupo.

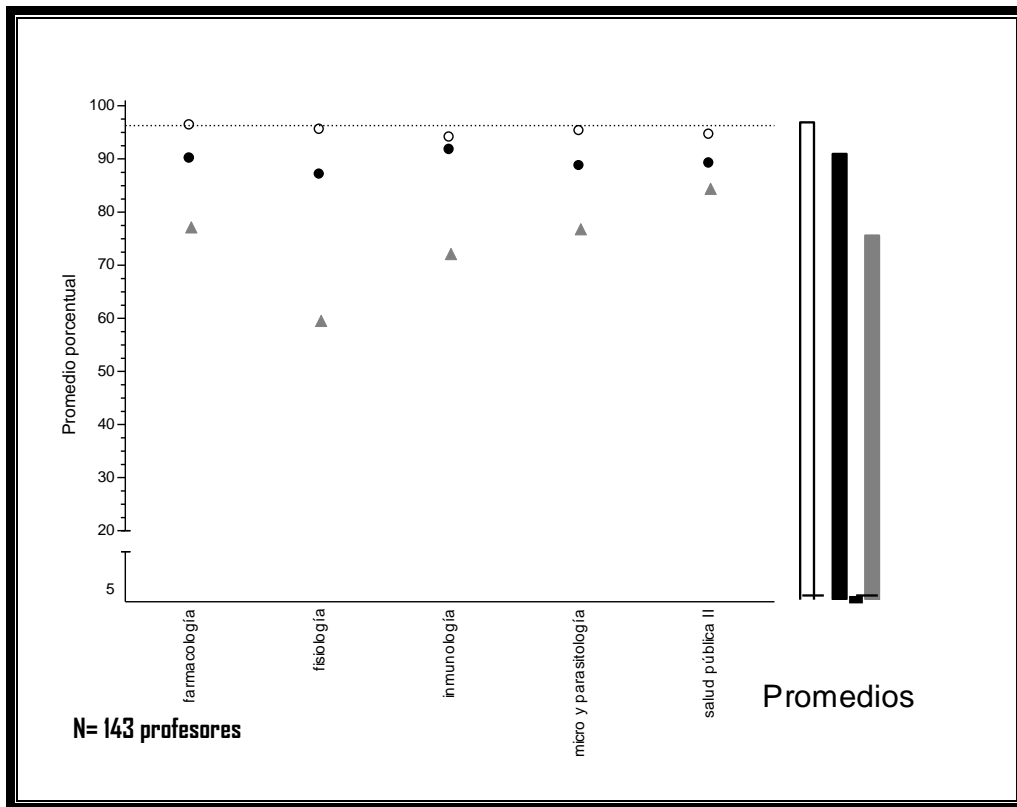
Asimismo, las barras constituyen los promedios de las evaluaciones de todos los profesores de las asignaturas de primero y segundo año.

Figura 3.12: Evaluación del desempeño docente por tres estrategias en las asignaturas de primer año



La prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de Bonferroni, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre las estrategias de evaluación del desempeño docente en las asignaturas de primer año. En lo particular por asignaturas no se encontraron diferencias en Biología Celular y Biología de Desarrollo entre la autoevaluación y la evaluación por opinión de los estudiantes. Se observa que los promedios porcentuales obtenidos por los profesores de las seis asignaturas impartidas en este año del plan de estudios se comportan de manera heterogénea y que el de menor valor es el promedio obtenido en las calificaciones del aprendizaje por los estudiantes.

Figura 3.13: Evaluación del desempeño docente por tres estrategias para las asignaturas de segundo año



La comparación de los promedios de las tres estrategias para evaluar el desempeño docente de los profesores de las asignaturas de segundo año, por la prueba de anova de un factor aplicando una *post hoc* de Bonferroni, arrojó diferencias significativas de $p < 0.001$ entre ellas. En lo particular por asignaturas, no se encontraron diferencias en Inmunología entre la autoevaluación y la evaluación por opinión de los estudiantes y Fisiología es la asignatura de este año del plan de estudios que los estudiantes obtienen el menor promedio porcentual de aprovechamiento académico y en donde sus profesores obtuvieron una evaluación de su desempeño docente por sus estudiantes, inferior a las demás asignaturas. Los profesores mejor evaluados por sus estudiantes corresponden a Farmacología e Inmunología.

5.1.7 Estadísticas globales por asignatura de las tres estrategias docentes utilizadas para evaluar el desempeño académico

Los cuadros 4 muestran los estadísticos globales por asignatura de las tres estrategias de evaluación utilizadas para evaluar el desempeño docente.

En el cuadro 4.1 se observa que las asignaturas de Salud Pública I y Psicología Médica I son las que se denota una diferencia entre el promedio de egreso menos el ingreso mayor que las demás asignaturas. Las asignaturas de Biología del Desarrollo y Biología Celular son las que mejor desempeño docente tienen según sus estudiantes.

Cuadro 4.1: Estadísticos de las asignaturas de primer año [Elaboración propia]

MATERIA	ESTADÍSTICOS	PPI	PPE	DIFERENCIAS ENTRE PPI / PPE	PPEDE	PPA
Psicología Médica I	Media	49.10	66.36	17.26	85.03	92.75
	Desviación típica	10.05	7.62	5.93	9.05	4.12
	Mínimo	34.22	48.03	7.68	64.00	83.00
	Máximo	66.12	79.80	34.14	96.60	96.60
	n = 29 T student =				p<.001	
Anatomía	Media	50.07	59.72	9.65	87.51	94.99
	Desviación típica	9.24	8.35	8.36	8.16	3.62
	Mínimo	34.80	42.90	-15.10	60.00	88.17
	Máximo	56.10	76.80	32.50	99.80	100.00
	n = 31 T student =				p<.001	
Biología Celular y Tisular	Media	49.29	64.27	14.98	89.33	93.73
	Desviación típica	9.99	7.77	8.12	6.74	4.11
	Mínimo	30.90	49.38	2.74	72.67	83.99
	Máximo	66.54	74.11	28.64	97.53	98.83
	n = 16 T student =				p<.001	
Bioquímica	Media	50.50	62.10	11.60	85.09	94.52
	Desviación típica	8.95	8.24	5.70	9.069	3.25
	Mínimo	34.92	50.78	-1.19	57.80	88.60
	Máximo	66.13	81.64	21.75	98.15	100.00
	n = 35 T student =				p<.001	
Biología del Desarrollo	Media	50.03	64.86	14.83	91.45	94.52
	Desviación típica	10.63	10.21	5.70	5.71	4.07
	Mínimo	34.91	43.77	8.70	80.80	86.67
	Máximo	66.13	78.14	26.82	98.90	100
	n= 13 T student				p<.001	
Salud Pública I	Media	48.75	79.11	30.36	87.23	94.24
	Desviación típica	8.72	5.38	5.92	12.15	3.50
	Mínimo	36.10	67.84	20.44	45.60	88.60
	Máximo	66.13	87.99	40.87	96.40	100.00
	n = 21 T student =				p<.001	

Código

PPI [Promedio porcentual de ingreso] // PPE [Promedio porcentual de egreso] // PPEDE [Promedio porcentual de evaluación por opinión de estudiantes] // PPA [Promedio porcentual de autoevaluación].

En el cuadro 4.2 se puede apreciar que los profesores de la asignatura de Inmunología son los que mejor desempeño docente tienen según sus estudiantes y son los que mas bajo promedio obtuvieron según su propia

evaluación de su desempeño docente, aunque las diferencias entre el promedio de egreso menos el ingreso no fue significativo.

Asimismo, se puede observar que la asignatura de fisiología es en la que el promedio de aprendizaje es el más bajo de todas las asignaturas de segundo año e inclusive bajan el promedio de egreso con relación al de ingreso con una diferencia significativa de $p \leq .001$, pero además hay que enfatizar que sus profesores se califican con muy buen desempeño docente.

También se observa que la asignatura de Salud Pública II es la que más eleva el promedio de los estudiantes con relación a las otras asignaturas.

Cuadro 4.2: Estadísticos de las asignaturas de segundo año (Elaboración propia).

MATERIA	ESTADÍSTICOS	PPI	PPE	DIFERENCIAS ENTRE PPI / PPE	PPEDE	PPA
Fisiología	Media	71.94	59.73	-12.21	87.06	95.48
	Desviación típica	6.33	11.93	7.76	10.28	5.39
	Mínimo	60.73	42.50	-26.84	52.00	68.50
	Máximo	83.37	79.15	0.73	98.80	100.00
	n = 39 T student =				p<.001	
Microbiología y Parasitología	Media	71.11	77	5.89	88.46	95.26
	Desviación típica	6.73	6.51	8.23	8.45	2.86
	Mínimo	60.00	65.01	-17.48	63.93	89.83
	Máximo	83.37	89.24	17.95	98.20	100.00
	n = 42 T student =				p<.001	
Farmacología	Media	71.50	77.32	5.82	90.07	96.29
	Desviación típica	6.59	9.02	5.78	6.29	3.15
	Mínimo	60.73	54.52	-7.12	69.00	89.50
	Máximo	83.37	90.18	18.35	96.60	100.00
	n = 26 T student =				p<.001	
Inmunología	Media	71.03	72.34	1.31	91.68	94.04
	Desviación típica	7.20	9.23	4.81	6.06	4.49
	Mínimo	60.00	54.88	-7.88	76.87	82.50
	Máximo	83.37	89.15	8.17	99.13	99.17
	n = 18 T student =				p<.262	
Salud Pública II	Media	75.27	84.58	9.31	89.13	94.53
	Desviación típica	3.78	4.39	3.36	8.59	3.84
	Mínimo	68.37	77.29	3.31	65	86.00
	Máximo	81.39	91.55	14.90	99.60	100.00
	n = 18 T student =				p<.001	

Código

PPI [Promedio porcentual de ingreso] // PPE [Promedio porcentual de egreso] // PPEDE [Promedio porcentual de evaluación por opinión de estudiantes] // PPA [Promedio porcentual de autoevaluación].

Cuadro 4.3 Promedios de los profesores de las tres estrategias de evaluación del desempeño docente según el año de la carrera de médico cirujano. (Elaboración propia).

AÑO	ESTADÍSTICOS	PPI	PPE	DIFERENCIAS PPI MENOS PPE	PPEDE	PPA
Primero	Media	49.69	65.39	15.70	86.94	94.14
	Desviación típica	9.31	9.91	9.99	9.01	3.74
	Mínimo	30.90	42.90	-15.10	45.60	83.00
	Máximo	66.13	87.99	40.87	99.80	100.00
	n = 145 T student =			p<.001		p<.001
Segundo	Media	71.92	72.72	.79	88.92	95.26
	Desviación típica	6.41	12.27	10.64	8.45	4.06
	Mínimo	60.00	42.50	-26.84	52.00	68.50
	Máximo	83.37	91.55	18.35	99.60	100.00
	n = 143 T student =			p<.372		p<.001

Código

PPI [Promedio porcentual de ingreso] // **PPE** [Promedio porcentual de egreso] // **PPEDE** [Promedio porcentual de evaluación por opinión de estudiantes] // **PPA** [Promedio porcentual de autoevaluación].

5.1.8 Población general

Al graficar (Figura 4) el promedio porcentual de egreso correlacionado con el promedio porcentual de la evaluación del desempeño docente por opinión de los estudiantes, de todos los profesores considerados en este estudio y dividir por cuadrantes considerando la media poblacional (promedio porcentual de egreso= 69.03 y promedio porcentual de calificaciones obtenidas= 88.13) se puede observar la clasificación de cuatro niveles de profesor:

- **Alto desempeño**, tanto en opinión de los estudiantes y aprovechamiento académico de los estudiantes por arriba de la media.
- **Alto desempeño**, en aprovechamiento académico de los estudiantes por arriba de la media y bajo desempeño en opinión de los estudiantes por debajo de la media.
- **Bajo desempeño**, en aprovechamiento académico de los estudiantes por debajo de la media y alto desempeño en opinión de los estudiantes por arriba de la media.
- **Bajo desempeño**, en aprovechamiento académico y en opinión de los estudiantes, ambos por debajo de la media.

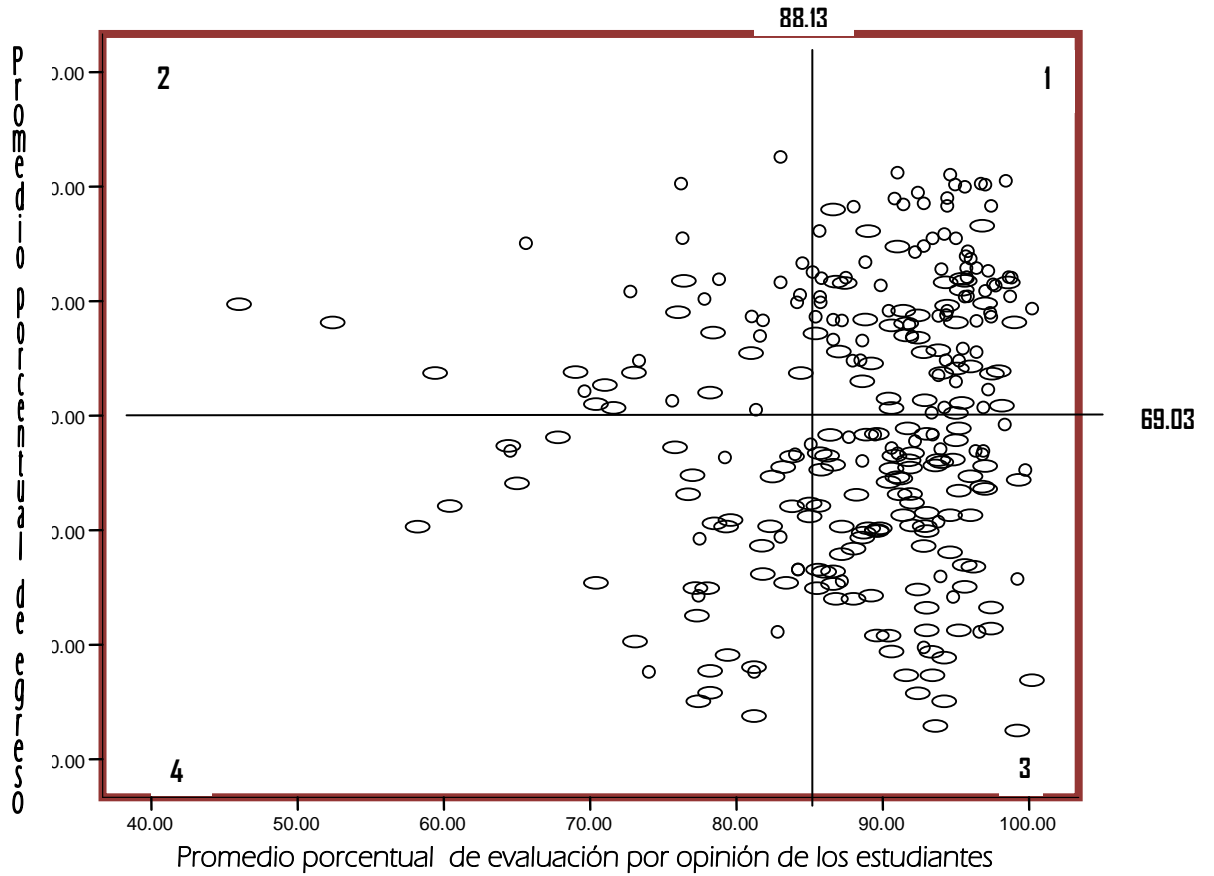


Figura 4: Cuadrantes con los niveles de desempeño docente

Capítulo 6 Discusión

El programa de la licenciatura tiene como objetivo contribuir en el logro del perfil del egresado del médico general (Plan Único de Estudios de la carrera de Médico Cirujano, 2007), de ahí la importancia de contar con una planta docente de alto desempeño; según los resultados obtenidos en este estudio, en lo general son considerados como educadores con un adecuado nivel académico, y tienen una larga trayectoria en su área profesional. Además, la evaluación del desempeño docente según la opinión de los estudiantes reveló que casi siempre, y siempre, realizan las actividades que lo califican como un buen docente, aunque llama la atención que también detectan actividades en la categoría de estrategias docentes evaluadas con menor puntuación, que son áreas de oportunidad para mejorar el desempeño docente (cuadros 2).

En este estudio puede apreciarse que los juicios del profesor acerca de su propio desempeño en comparación con los emitidos por los estudiantes tienen una sobrevaloración en general (figuras 1). Las puntuaciones por opinión de los estudiantes tienen una mayor variabilidad que permite detectar algunos profesores con puntuaciones contrastantes con la autoevaluación, y esto puede deberse a que los estudiantes tienen una mayor objetividad al valorar el desempeño docente, comparada con la autoevaluación, porque en esta última fácilmente se puede caer en la subjetividad y autocomplacencia, ya reportada por otros autores (Rippey, 1981; Solabarrieta, 1996). Asimismo, la evaluación del desempeño docente por opinión de los estudiantes se puede considerar como alta (primer año 87.37 y segundo año de 89.15) esto es similar a lo encontrado por Irby, et al, (1987).

El problema básico con las autoevaluaciones del desempeño es que los empleados usualmente se califican a ellos mismos más alto a como los calificarían sus supervisores o pares. Un estudio descubrió que, cuando se les

pide calificar su propio desempeño laboral, 40% de los empleados en puestos de todos tipos se colocan ellos mismos en el 10% superior, y virtualmente todos los empleados restantes se califican ellos mismos en el 50% superior (Forest, 2004). En otro estudio, las autoevaluaciones de una persona en realidad se correlacionaron negativamente con la evaluación del desempeño de la persona emitidas por el centro de evaluación, por lo cual, el promedio de las calificaciones de supervisor, par y subordinado de la persona predijeron el desempeño de evaluación de la persona, no así la autoevaluación (Atkins, 2002).

Los resultados indicaron que la población estudiantil de ingreso a las asignaturas de primer año era heterogénea en lo académico e insuficientemente preparada (PPAI), en contraste con el histograma de egreso de la mismas asignaturas más homogénea y preparada en lo académico (figuras 2.1-2.6), no así para el segundo año en que ambos promedios (ingreso y egreso) son más semejantes (figuras 2.7-2.11). Este cambio sugiere que el desempeño docente es en gran parte el responsable de elevar el promedio académico de egreso de los estudiantes en el primer año, o probablemente puede deberse a que cuando los estudiantes que provienen de distintos planes de estudio en el bachillerato se integran a un programa de estudios único, se logra la homogeneización en los conocimientos lo que puede coadyuvar en su rendimiento académico debido a que se encuentran en la licenciatura que seleccionaron, teóricamente por vocación. En el segundo año los promedios de egreso no son más elevados, no porque tengan una planta docente menos eficiente, sino que los promedios son de estudiantes que ingresaron a segundo año con calificaciones aprobatorias, debido a que el plan de estudios considera la seriación en todas las asignaturas de primer año para acceder al segundo año de la carrera de médico cirujano y que los estudiantes ya ingresan con mayor homogeneidad de conocimientos, además de que es una población relativamente más seleccionada cuando ingresan a 2º año, pues un gran porcentaje no aprueba el primer año.

Sin embargo en algunas asignaturas se observa una baja en el promedio de egreso comparado con el promedio de ingreso como es el caso de fisiología (Figura 2.10), que coincide con la baja evaluación del desempeño docente por opinión de los estudiantes. Es el mismo comportamiento que denotamos en algunos profesores de asignaturas de primer y segundo año en que no elevan el promedio de rendimiento académico de sus estudiantes a su egreso de la asignatura que imparten. En la interpretación de estas cifras, debe tomarse en consideración que los exámenes departamentales se aplican al término de cada Unidad y que los estudiantes se preparan para ellos, lo que al parecer implica un mejor nivel académico que les permite proseguir con éxito su educación médica.

Lo anterior sugiere que la evaluación del desempeño docente debe considerarse dentro de un sistema de evaluación integral incluyendo varias estrategias. Al respecto Irby (1983) y Fernández (1997) refieren que una evaluación más completa con criterios combinados es más eficaz, debido a que permite la mejora continua de la enseñanza y la obtención de información para promoción de los profesores por parte de la institución y para la realimentación en cuanto a las fortalezas y debilidades de la enseñanza.

Los reportes en la literatura indican que los alumnos que cursan sus asignaturas con profesores bien evaluados (puntajes altos en sus evaluaciones), obtienen mejores puntuaciones en los exámenes de acreditación o selección para residencias, o en aquellos que se presentan para la certificación por los consejos de especialidad respectivos; resultados encontrados en esta investigación mostrados en la correlación entre el promedio porcentual de egreso y la evaluación del desempeño docente por opinión de los estudiantes (cuadros 2). Los profesores considerados de excelencia por sus estudiantes se convierten en modelos de referencia y son los más buscados para tomar sus cursos o asistir a sus seminarios y para entrenarse en las habilidades clínicas (Johnson, et al, 2006).

Esta evaluación da una idea de la visión que tienen los estudiantes del desempeño de su profesor, pero otros parámetros como la evaluación por pares, la autoevaluación, el desempeño académico de los estudiantes entre otros, deben ser considerados para lograr una evaluación integral del desempeño docente (Howard, et al, 1985; Kremer, 1990).

En un estudio reportado por Elizalde y Reyes (2008) se identificaron 28 dimensiones relacionadas con la efectividad docente, las cuales se agruparon de acuerdo con su grado de importancia y entre las que destacan: la claridad y el entendimiento, el estimular el interés por la asignatura en los estudiantes, percepción del impacto de la instrucción, preparación y organización del curso por parte del profesor, cumplimiento de los objetivos planteados para el curso y motivación de los estudiantes. Los considerados con baja o nula importancia fueron naturaleza y valía del curso, calidad y frecuencia de la reinformación profesor-alumno, naturaleza y la utilidad de los materiales de apoyo didácticos, la carga de trabajo, el contenido y la dificultad del curso.

Sin embargo, la calificación de “buen docente” depende de las necesidades de los estudiantes. El estudio de Das, et al, (1996), quienes aplicaron un cuestionario para identificar al “docente ideal”, reveló que para los estudiantes lo más importante es la capacidad de transmitir conocimiento, que el profesor identifique al estudiante que no entiende y que cuente con material de apoyo, entre otras. Asimismo, para los estudiantes en el nivel de especializaciones médicas el factor de mayor relevancia en la evaluación del desempeño docente fue la relación profesor- residente y la motivación (Martínez, et al, 2008). Pero el profesor tiene otra percepción de lo que es un buen educador, para él las cualidades son otras: capacidad para interesar al estudiante en la asignatura, promover el aprendizaje independiente y crear una atmósfera de discusión (Das, et al, 1996). En otro estudio realizado en el área clínica, entre estudiantes y profesores, no hubo diferencias en la importancia de las habilidades de enseñanza, como proveer de reinformación al estudiante, mostrar interés en el estudiante, explicar claramente, motivación en el estudiante, mostrar conocimiento en el área, aunque sólo en los procedimientos de la enseñanza

sí hubo diferencias ($p \leq 0.001$). Los profesores confieren mayor importancia a los procedimientos que el que le dieron los estudiantes. Sí se mostró diferencia en estas seis habilidades de enseñanza cuando se les preguntaban a ambos grupos (estudiantes y profesores) sobre la frecuencia que aplicaban esa habilidad en la enseñanza. Los profesores contestaron con un valor más alto su uso en las clases comparado con la respuesta de los estudiantes, los cuales percibieron que sus profesores las utilizaban menos, indicando que los profesores son un grupo que tiende a autocalificarse más alto de lo que sus propios estudiantes los califican (Wolf, et al, 1989), resultado semejante al encontrado en este estudio.

La media más alta de los tres factores evaluados con el instrumento de autoevaluación es la del factor II, respeto a los estudiantes, que arrojó diferencias significativas con relación con los otros dos factores y la media más baja la que corresponde al factor I estrategias de enseñanza, lo cual es semejante a los resultados de la evaluación de los docentes por opinión de los estudiantes, según lo reportado por Salas (2006), que en una evaluación docente de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México detectó también debilidades en el empleo de diversas estrategias de enseñanza y como fortaleza el respeto a los estudiantes, en tres áreas (básica, sociomédica y cirugía) del plan de estudios de la carrera de Médico Cirujano .

La evaluación del desempeño docente debe ser un proceso integral con otras estrategias de evaluación, una de ellas es sin duda la autoevaluación con su carácter formativo, que pretende que el docente tome conciencia y reflexione sobre su desempeño, detecte sus debilidades con la finalidad de subsanarlas y sus potencialidades para formar mejores profesionales de la salud.

Con la información presentada en los párrafos previos identificamos que es urgente que las escuelas de educación superior cuenten con un programa uniforme y permanente de evaluación integral del desempeño docente. Hasta ahora, los que existen se utilizan para el ingreso de los profesores a programas de estímulo salarial, asociados a la recuperación de la drástica caída en las

percepciones económicas del personal académico universitario, derivado de la crisis del país (Rueda, 2008). Estos programas incluyen la evaluación, por parte del estudiante y en la mayoría de éstos no se incluye el instrumento utilizado para la evaluación, así como tampoco características de la confiabilidad ni de la validez, en contraste, este trabajo en el que los instrumentos utilizados fueron previamente validados.

La importancia de este estudio estriba en incorporar un parámetro cuantitativo y objetivo de eficiencia académica que permite estimar el impacto del profesor en el rendimiento de sus alumnos, además de considerar la autoevaluación y la evaluación por opinión de los estudiantes, objetivos planteados y cumplidos en este trabajo. Consideramos que la evaluación integral del docente debe ser un parámetro utilizado, para apreciar y reconocer al docente que se compromete y además hace que sus estudiantes tengan un buen rendimiento académico, al impactar el desempeño docente en el aprendizaje de los estudiantes (figuras 3). Además, de esa manera la evaluación del desempeño se obtiene del entorno del profesor, importante en la evaluación de los recursos humanos (Dessler y Varela, 2004).

Son muchos los factores que tienen que ver con la eficiencia del profesor, es factible crear instrumentos más acuciosos, pero consideramos que nuestra propuesta da una visión más completa del docente, en relación con la utilizada en la Facultad de Medicina hasta el momento.

5.2.1. ¿Cuál de las tres estrategias es más objetiva?

Los resultados pueden orientar a que según la autoevaluación no hay que realizar ninguna acción de mejora porque todo está muy bien (según el promedio graficado en las figuras 3), esto coincide con otros estudios donde se encuentra una limitación para autoevaluarse (Gordon, 1991).

Cuando analizamos los resultados de la opinión de los estudiantes parece que tenemos que realizar algunas intervenciones para mejorar el desempeño de los docentes y finalmente cuando analizamos los resultados de la tercer estrategia

promedio porcentual de ingreso contra el de egreso (impacto del profesor en el aprendizaje del estudiante) orientan claramente a planear programas de intervención para elevar el desempeño docente, en aquellos profesores que no tienen tanto impacto en el promedio porcentual de egreso de sus estudiantes (Figuras 3).

Los resultados de este estudio orientan a que la tercera estrategia propuesta tiene menor subjetividad y que se podría considerar como medición objetiva del desempeño, debido a que por norma general, las mediciones objetivas tienden a ser cuantitativas y son las que otras personas pueden verificar (Werther & Keith, 2002), además representa un gran potencial de desarrollo con el avance de la psicometría debido a que tiene como base los exámenes de opción múltiple que se consideran por la mayoría de los autores válidos y confiables cuando se elaboran adecuadamente (Anderson, 1979; Norcini *et al*, 1985; McCoubrie, 2004; Anderson, 2004; Collins, 2006) aunque esto no descarta la gran utilidad que tiene la opinión de los estudiantes y en menor grado la autoevaluación.

Es necesario continuar con esta línea de investigación y confirmar los resultados encontrados en este estudio. Podríamos decir que cada una de las estrategias aporta elementos de valoración complementarios para evaluar una función muy compleja como es el desempeño docente y que las diferentes estrategias tienen poca correlación entre ellas como lo demuestra los resultados encontrados en el factor de estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje por opinión de los estudiantes y autoevaluación (cuadros 2.12 y 2.13) o pueden tener mediana correlación como el factor de respeto a los estudiantes (cuadro 2.14), este último tiene que ver más con valores que con enseñanza.

Con frecuencia múltiples evaluadores ven diferentes facetas del desempeño de un empleado. Los estudios encuentran frecuentemente que las calificaciones obtenidas de diferentes fuentes rara vez coinciden (Facteau *et al* 2001). Por tanto, es recomendable obtener calificaciones tanto del supervisor como de su

jefe, y acaso de otro gerente que esté familiarizado con el trabajo del empleado (Murphy, 2004).

Desde el punto de vista antropomórfico, el trabajo que se realiza debe ajustarse a ciertos requisitos de la naturaleza humana individual, especialmente considerando las capacidades individuales. El ser humano necesita trabajar en un nivel consonante con su capacidad, intereses y valores. Cuando la relación entre la capacidad individual y el trabajo asignado es equilibrado el trabajo se transforma en un poderoso factor de crecimiento que favorece el desarrollo (García, 2010) y esto se puede observar en la figura 6, que son los profesores que están graficados en el cuadrante superior derecho.

Para las universidades es importante contar con evaluaciones del desempeño docente, que sean sistemáticas, integrales y objetivas, no sólo para el desarrollo de las mismas, sino también para el de sus docentes. Es necesario saber quiénes son los más destacados (figura 4 cuadrante superior derecho), quiénes requieren adiestramiento en algunas destrezas docentes (figura 4, cuadrante superior izquierdo y cuadrante inferior izquierdo), y quiénes no están contribuyendo con sus responsabilidades docentes (cuadrante inferior izquierdo).

Para que lo anterior se logre, el docente necesita que la evaluación sobre su desempeño se lleve a cabo por diferentes estrategias que den cuenta de sus fortalezas y debilidades de sus capacidades docentes, debido a que lo que se pone en juego es su reconocimiento y sus incidencias sobre las expectativas de sí mismo, así como de la construcción de su identidad. La evaluación se refiere específicamente al trabajo o desempeño y no a la persona, pero es a través del trabajo que el individuo encuentra oportunidades de crecimiento y progreso, se manifiesta, se expresa y crea conocimiento (García, 2010). Cuando la evaluación del desempeño es satisfactoria, esta trasciende al ámbito de ánimo del docente y se proyecta a lo social, aumentando la colaboración.

Cabe mencionar que para todas las organizaciones es importante evaluar el desempeño de sus integrantes (ya sea trabajadores o directivos), su éxito depende de la eficiencia con que se desarrollen las tareas, ya que esto indicará si la dirección es la adecuada o bien hay que realizar ajustes para conseguir los objetivos organizacionales, pero siempre basados en evaluaciones objetivas y sistemáticas del desempeño de los recursos humanos.

Los resultados arrojados en esta investigación nos demuestran que el desempeño docente tiene un indicador fundamental, que es el nivel académico que los estudiantes alcanzan al término del programa académico en cada asignatura, éste constituye la principal meta de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, para finalmente lograr el perfil del médico general que pretende la Facultad de Medicina lograr en sus estudiantes, es decir un médico que garantice una adecuada atención de los pacientes para la solución de los problemas de salud.

Lo anterior está acorde con lo establecido por la administración del desempeño que establece que:

- Es el proceso mediante el cual las compañías garantizan que los empleados trabajan hacia las metas de la organización, e incluye definición de metas, desarrollar habilidades, valorar el desempeño y recompensar al empleado.
- Es importante conocer el desempeño docente para obtener información acerca de cuáles decisiones de promoción y aumento de salario pueden hacer, para desarrollar planes que corrijan deficiencias del desempeño y con propósitos de realizar la planificación de carrera.
- Por lo general, la evaluación se realiza usando uno o más métodos o herramientas populares de evaluación. En ellas se incluyen escalas de calificación gráficas, clasificación alterna, comparación por pares, distribución forzada, método de incidentes críticos, escalas de calificación basadas en el comportamiento, valoraciones computarizadas de desempeño y

monitorización electrónica del desempeño (Dessler y Varela, 2004).

Los resultados de las evaluaciones sobre el desempeño de los recursos humanos que integran una organización también deben ser considerados dentro de la planeación estratégica, a fin de determinar programas que conduzcan a una mayor capacitación y a la mejora del desempeño docente, lo cual constituye según Muchinsky una de las razones por lo que las organizaciones evalúan el desempeño laboral de sus trabajadores, y el cual contribuye a que el área de recursos humanos cumpla con el propósito de ajustar las contribuciones de los empleados a los objetivos organizacionales.

También es importante resaltar que el conocimiento de los resultados de las evaluaciones por los involucrados es fundamental, debido a que puede alentar a los docentes a desarrollar sus fortalezas y de esta manera constituye la segunda razón de Muchinsky de que de esta forma, la retroalimentación precisa a los empleados sobre el desempeño laboral, ayuda a mantener altos niveles de motivación en el trabajo. Asimismo, a la organización las debilidades de los trabajadores constituyen oportunidades de implementar cursos de capacitación.

Capítulo 7 Conclusión

La evaluación del desempeño docente a través de tres estrategias planteado en el objetivo de esta investigación, se llevó a cabo considerando la opinión de los estudiantes, autoevaluación y aprovechamiento académico de los alumnos; a partir de los resultados arrojados se concluye que éstos ayudan a identificar cuatro niveles de desempeño docente de los profesores de primer y segundo año de la licenciatura de médico-cirujano. Además, entre las tres estrategias existen mínimas correlaciones y diferencias significativas entre ellas.

Lo anterior determina que es de suma importancia que la evaluación del desempeño, incluya diferentes estrategias debido a que éstas ofrecen diferentes objetivos, entre ellos: es una fuente importante de información que permite toma de decisiones; puede servir como base para futuras promociones y aumentos de salario a los evaluados; o que a partir de los resultados permita a jefe y subordinado desarrollar un plan para corregir cualquier deficiencia ó bien reforzar las actividades que el subordinado hace de manera correcta. Finalmente, las evaluaciones pueden utilizarse para una planificación profesional, al brindar la oportunidad de revisar los planes profesionales del docente a la luz de sus fortalezas y debilidades exhibidas.

Los estudiantes evaluaron el desempeño docente como muy satisfactorio y la autoevaluación tuvo valores superiores a la anterior, debido a que entre los docentes existe exceso de confianza y tendencia a sobreestimar sistemáticamente sus propias aptitudes y una capacidad limitada de autocrítica.

En este trabajo cada una de las estrategias arrojó datos contundentes y complementarios, que han concedido tomar decisiones hacia la mejora en el quehacer docente, como ejemplo citaremos, el factor de estrategias de

enseñanza, el cual los estudiantes lo evaluaron con un valor menor en comparación con el de respeto a los alumnos y evaluación del aprendizaje, así mismo por autoevaluación fueron evaluados de la misma forma.

Se considera que los resultados de las evaluaciones también realimentan al docente, debido a que múltiples fuentes proveen a la persona evaluada, una visión integral y positiva al proveer información sobre las debilidades diagnosticadas y otorgan áreas de oportunidad, entre ellas implementar cursos dirigidos a los profesores que fortalezcan el factor de estrategias de enseñanza que según la opinión de los estudiantes falta en algunos profesores.

Además, el contar con una planta docente de un nivel académico elevado, nos hace reflexionar sobre que el desempeño docente pobre no siempre refleja un bajo nivel académico de los profesores, más bien éste tiene que ver con una capacitación inadecuada en la labor docente. Es por lo anterior, que el desempeño requiere mirar más allá de sólo la evaluación, demanda tomar un enfoque integral para mejorarlo. Significa garantizar de manera continua que los profesores trabajan hacia las metas de la institución, desarrollar las habilidades docentes, valorar al buen docente y recompensarlo. La evaluación del desempeño no debe mirarse como una labor de castigo, sino como una herramienta para el desarrollo del personal y lograr en nuestro medio una mayor cultura de evaluación.

En este estudio se considera que el aprovechamiento académico de los estudiantes depende de muchos factores y es una estrategia de evaluación objetiva, representa lo aprendido por los estudiantes y es un estimador entre otros de la contribución del profesor al aprendizaje de ellos. Un valor positivo entre las diferencias entre el promedio de egreso menos el de ingreso significa que ha contribuido el docente al aprovechamiento académico de sus estudiantes, mientras que un valor negativo refleja menos efectividad en su desempeño como docente, por lo cual es necesario realizar ajustes a las características de los estudiantes y contextuales por métodos estadísticos, lo que lleva a medidas más justas y seguras de los resultados de la evaluación.

Consideramos que las investigaciones sobre la evaluación del desempeño docente deben continuar, el profesor debe promover en los estudiantes la construcción de sus conocimientos y para evaluar tan loable labor se debe de contar con una evaluación sistemática, integral y objetiva, y es a partir de la creación del conocimiento lo que da el sustento epistemológico a la administración del desempeño en lo general y a la evaluación del desempeño en lo particular.

Debido a que la enseñanza es un proceso multidimensional, es razonable suponer que las puntuaciones obtenidas por los estudiantes evalúan una parte de la eficacia de la enseñanza y que se debiera también incluir la evaluación de aptitudes, habilidades y capacidades aprendidas o desarrolladas en los estudiantes. Así como, otras variables que pudieran tener correlación con el desempeño docente como son los valores y las actitudes de los evaluados.

Consideramos que esta investigación aporta elementos en el área de la evaluación del desempeño docente que fundamenta que ésta debe realizarse considerando varias estrategias, debido a que algunas aportan valores medibles cuantitativamente y otras aspectos cualitativos, no obstante, cuando los resultados se interpretan de forma adecuada, pueden ser de gran utilidad para la evaluación y profesionalización del desempeño docente, que además pueden constituir parte de una clara filosofía de la equidad, que exige tener en cuenta para la evaluación de las diversas características de los profesores.

Referencias bibliográficas

Adam, S. (1974). Historia y verdad. *Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. México: Grijalbo.

Anderson, J. (1979). Assessment in Medicine-The Multiple Choice Question Controversy. *Medical Teacher*. No 1, 303-312.

Anderson, J. (2004) Medical Teacher 25th Anniversary Series. *Medical Teacher*. No 26, 110-113.

Arias-Galicia, F. (2006). *Administración de Recursos Humanos para el alto desempeño*. México: Trillas.

Arvey, D. and Murphy, R. (1998). Performance evaluation in work settings. *Annual Review Psychology*. No 49, 141-168.

Atkins, P. y Wood, R. (2002). Self versus Others Ratings as Predictors of Assessment Center Ratings: Validation Evidence for 360 Degree Feedback Programs. *Personnel Psychology*. No 55 (4), 871-904.

Ballina, R. (1996). Problemática epistemológica y sociológica de la administración. Una propuesta crítica". *Revista Contaduría y administración*. 181.

Ballina, R. (2001). *Teoría de la administración, un enfoque alternativo*. España: Mc Graw Hill. 20-26.

Bernal-Moreno, A. Urrutia-Aguilar, E. y Martínez-González, A. (2004). Análisis de correlación de la eficiencia terminal de los Programas de Posgrado de la UNAM con otros indicadores de evaluación SEP-CONACYT. *Omnia. Número especial*. 111-117.

Blank, R. (1978). Faculty support for evaluation of teaching: a test of two hypothesis. *Journal of Higher Education*. No 49(2), 163-176.

Boschken, H. (1994). Organizational performance and multiple constituencies. *Public Administration Review*. No 54, 308-312.

Calles, A. (2002). Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias. México:Granica.

Cameron, K. y Whetten, A. (1983). *Organizational effectiveness: One model or several?*. Nueva York: Academic Press.

Canales-Allende, J. (1993). *Lecciones de administración y gestión pública*. Alicante: Universidad de Alicante.

Cano, G. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Chiavenato, I (2007). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw Hill.

Cohen, P. (1980): Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*. No 13, 321-341.

Collins, J. (2006). Educational techniques for lifelong learning: writing multiple-choice questions for continuing medical education activities and self-assessment modules. *Radiographics*. No 26, 543-551.

Cornejo, L. (2003). *Evaluación de la efectividad de la descentralización del sector educativo en México, caso INEA*. Tesis de Doctorado Administración. UNAM. México.

Cruz, T. (1985). Desempeño académico del profesor del curso de histología de la facultad de medicina, UNAM. *Rev Fac Med UNAM*. No 28, 116-123.

Daft & Wiginton (1983). Lenguaje and organizations. *Academic of Management Review*. No 4:1979.

Das, M. Sabban, F. Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*. No 18, 141-146.

De Miguel, M. Madrid, V. Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.

Delandshere, G. (1994). The assessment of teachers in the United States. *Assessment in Education*. No 1(1), 95-113.

Deming, E. (1981). *Management and statistical Techniques for quality and productivity*. New York: New York University.

Dessler, G y Varela J. (2004). *Administración de recursos humanos. Un enfoque latinoamericano*. México: Pearson.

Dunnett, Ch. (1980). Pairwise multiple comparisons in the unequal variance case. *Journal of the American Statistical Association*. No 75 (372), 796-800.

Esteban, M. y Montiel, J. (1990). *Calidad en el centro escolar*. España: Cuadernos de Pedagogía.

Edward, M. y Ewen, A. (1996). *360° Feedback*. Nueva York: American Management Association.

Facteau, J. y Bartholomew, C. (2001). Performance Appraisal Ratings from

Different Rating Scores. *Journal of Applied Psychology*. No 86 (2), 215-227.

Fernández, J. (1997). Spanish evaluation model in higher education: Circular evaluation. *Higher Education Management*. No 9, 71-84.

Forest, J. y Chip, H. (1996). The Evaluation Gap in Performance Perceptions: Illusory Perceptions of Groups and Individuals. *Journal of Applied Psychology*. No 81 (4), 369-379.

Fred, R. (2008). *Conceptos de Administración estratégica*. México: Pearson Prentice Hall.

Galgano, A. (1993). *Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.

García, L. (2008). *Modelo de autoevaluación institucional para el posgrado (MAIP) en Instituciones de Educación Superior: el caso de la Universidad Veracruzana*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Administración. UNAM. México

García, T. (2010). *Los valores humanos y su relación con el desempeño laboral*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Administración. UNAM. México.

González-Ramírez, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico*. Málaga, España: Aljibe.

Gordon, M. (1991). A review of the validity and accuracy of self-assessments in health professions training. *Acad Med*. No 66, 762-769.

Girón B. Urbina, J. y Jurado, I. (1989). La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En *El Psicólogo: Formación,*

Ejercicio Profesional y Prospectiva(pp.217-238). México: Publicaciones Universidad Nacional Autónoma de México.

Gregory, A. J. and Jackson, M. (1991). Evaluation Methodologies: A System for use. *J. OPLRES SOC. No 43, (1)*, 19-28.

Graf, L. Hemmasi y Strong K. (1996). Strategic analysis for resource allocation decisions in health care organizations. *Journal of Managerial Issues. No 8 (1)*, 92-107.

Howard, G. Conway, C. and Maxwell, S. (1985). Construct validity of measures of college teaching effectiveness. *Journal of Education Psychology. No 77(2)*, 187-196.

Hellriegel, D. y John, W. (2002). *Administración un enfoque basado en competencias*. México: Cengage Learning.

Hermida, J. Serra, R. y Kastika, E. (1992). *Administración estratégica Teoría y Práctica*. Buenos Aires, Argentina: Macchi.

Irby, D. Gilmore, G. and Ramsey, P. (1987). Factors affecting ratings of clinical teachers by medical students and residents, *Journal of Medical Education. No 62*, 1-7.

Irby, D. (1983). Evaluating instruction in medical education. *Journal of Medical Education. No 58*, 844-849.

Johnson, N. y Chen, J. (2006). Medical student evaluation of teaching quality between obstetrics and gynecology residents and faculty as clinical preceptors in ambulatory gynecology. *American Journal of Obstetrics and Gynecology. No 195*, 1479-83.

Kremer, F. (1990). Construct validity of multiple measures in teaching, research, and service and reliability of peer ratings. *Journal of Educational Psychology*. No 82, 213-218.

Kast, E. y Rosenzweig, E. (1993). *Administración en las organizaciones, enfoque de sistemas y de contingencias*. México: Mc Graw Hill.

Kuhn, T. (1977). *The essential tension: selected studies in scientific tradition and change*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.

Kremer, J. (1990). Construct validity of multiple measures in teaching, research, and service and reliability of peer ratings. *Journal of Educational Psychology*. No 82(2), 213-218.

Lawler, E. and Hackman, R. (1974). Corporate profits and employee satisfaction: must they be in conflict? en *Organizational theory: a book of readings*. Nueva York: McGraw Hill.

López, L. (1998). Evaluación institucional: hacia un modelo europeo. En *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. España: Forum Universidad-Empresa.

López, R. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid, España: La muralla.

Lusthaus, Ch. Adrien, H. Anderson, G. Carden, F. y Montalván, P. (2002). *Evaluación organizacional*. Ottawa, Canadá: Banco Interamericano de Desarrollo.

March, J. y Sutton, I. (1997). Organizational performance as a dependent variable. *Organization Science*. No 8 (6), 698-706.

Marsh, H. Fleiner, H. y Thomas C. (1975). Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*. No 67(6), 883-889.

Marsh, H. (1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*. No 76(5), 707-754.

Martínez-González A. Gil-Miguel A. Rey-Calero J. y Rodríguez-Carranza R. (1997). Nivel académico de los alumnos del Programa de Medicina General Integral (Plan A-36) y su comparación con los alumnos del Plan de Estudios 85. I. Una nueva estrategia para evaluar la calidad del proceso educativo. *Rev Fac Med UNAM*. No 40(6), 222-29.

Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J. (1981). Intervalidación social de estrategias docentes en la facultad de psicología. *Métodos Docentes, UNAM*. No 3, 9-48.

Martínez -Rizo, F. (1999). "¿Es en verdad buena la eficiencia de su institución? En busca de alternativas equitativas de evaluación, a propósito de la propuesta de Alexander Astin". *Revista de la Educación Superior*. No XXVIII (112), 173-181.

Mateo , A.J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*. No 18 (1), 7-34.

Mckeachie, W. Lin, Y. Dangherty, M. Moffett, M. Meigler, C. Nork, J. Walz, M. y Baldwin, R. (1980). Using student ratings and consultation to improve instruction. *British Journal of Educational Psychology*. No 50, 168-174.

Mc Courbrie, P. (2004). Improving the fairness of multiple-choice questions: a literature review. *Medical Teacher*. No 26, 709-712.

Medina, R. (2003). *Modelos de evaluación de la calidad en Instituciones Universitarias*. España: Universitas.

Micu, I. Castillo, R. y Díaz M. (1986). Factores de no acreditación referidos por los alumnos afectados. *Rev Fac Med UNAM*. No 29(6), 251-256.

Mondy, W. Noe, M. (2005). *Administración de Recursos Humanos*. México: Pearson.

Muchinsky, P. (2002). *Psicología aplicada al trabajo. Una introducción a la psicología organizacional*. Australia: Thomson Learning.

Muñoz-García, R (2004). *Universidad, política y cambio Institucional. Seminario de Educación Superior*. México: Porrúa.

Murray, H. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. No 9, 117-132.

Murphy, K. (2004). Raters Who Pursue Different Goals Give Different Ratings. *Journal of Applied Psychology*. No 89 (1): 158-164.

Norcini, J. Swanson, D. y Grosso, L. (1985) Reliability, validity and efficiency of multiple Choice questions and patient Management problem items formats in assessment of clinical competence. *Medical Education*. No 19, 238-247.

Oakland, J. (1993). *TQM: the route to improving performance*. Oxford: Butterworth Heinemann.

Orden, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa*, No 6, 25-29-

Ortega, P (1989). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la formación profesional. En *El Psicólogo: Formación Profesional y Prospectiva* (pp. 197-215). México: Universidad Nacional Autónoma de México .

Osnaya, O. (2000). Desarrollo de un modelo de autoevaluación de efectividad organizacional aplicado a una institución de educación superior en funciones de docencia e investigación. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Administración. Universidad Nacional Autónoma de México.

Petra-Micu I. Castillo R. y Díaz M. (1986). Factores de no acreditación referidos por los alumnos afectados. *Rev Fac Med UNAM. No 29(6)*, 251-256.

Perry, R. (1990). Instruction in higher education. *Journal of Educational Psychology. No 82 (2)*, 183-188.

Rippey, R. (1981). *The evaluation of teaching in medical schools*. Nueva York: Springer Publishing Company.

Rodríguez-Carranza, R. Martínez-González, A. Téllez, V. Díaz-Martínez, A. y Santana, C. (1990). Nivel de Conocimientos de los Alumnos de Primer Ingreso a la Facultad de Medicina de la UNAM. *Gac Méd Méx. No 126 (5)*, 449-453.

Rodríguez, R. Téllez, V. Martínez- González, A. y Santana, C. (1992). Retención de los Conocimientos de Ciencias Básicas por los Alumnos de Medicina. Implicaciones Educativas. *Rev Fac Med . No 35 (1)*, 23-28.

Rodríguez, R. López, B. Ponce de León, C. Martínez-González, A. y Rodríguez, S. (1994). Retención del Conocimiento Clínico por los Alumnos que Ingresan al Internado Médico. *Rev Fac Med. No 37(3)*, 120-125.

Rodríguez Carranza R. Martínez-González A. Ponce-Rosas R. Contreras E. Colina-Ramírez C. y Cerritos A. (2000). Una nueva estrategia para evaluar la

calidad del desempeño docente en las instituciones de educación superior. *Rev Educ Sup, ANUIES. No 129,141- 152.*

Rul, J. (1995). *La memoria evaluativo del centro educativo. Un modelo integral de evaluación organizativa y curricular.* España: Generalit de Catalunya. Colecciones de Gestión.

Sánchez Barriga, F. (1993). *Técnicas de administración de recursos humanos.* México: Limusa.

Seashore A. (1983). Framework for an integrated model of organizational effectiveness. En *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models* (pp. 163-83). Nueva York: Academic Press, Inc.

Smither, W. London, M. Reilly R. (2005). Does performance improve following multi-score feedback? A theoretical model, meta analysis, and review of empirical findings. *Personnel Psychology. No 5, 33-66.*

Solabarrieta, J. (1996). Modelos de evaluación del profesor. En *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas* (pp. 157- 170). Salamanca: IUCE. Universidad de Salamanca.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* España: Paidós.

Talayero, U. Petra, M. y Aguilar, G. (1988). Importancia de las actitudes del profesor. *DIDAC. No 13, 38-40.*

Todd, M. (1998). Peer and Subordinate Performance Appraisal Measurement Equivalentents. *Journal of Applied Psychology. No 83 (5), 693-702.*

Tomasini, A. (1993). *Planeación estratégica y control total de calidad.* México: Grijalbo.

Urrutia- Aguilar, M. Barojas- Weber .J. Torres- Solis . J. Ponce Rosas, E. y Martínez- Gonzalez, A. (2008). Predictores de autoevaluación del desempeño docente en ciencias de la salud. *Educación en Ciencias de la Salud. No 5 (2)*, 21-30.

Valle, R. Petra, M. Martínez, G. Rojas, R. Morales, L. Piña, G. (1999). Assessment of student performance in problem – based learning tutorial sessions. *Med Educ. No 33*, 818 – 822.

Valle, G. Rojas, A. y Villa, L. (2001). *El análisis de las trayectorias escolares de la UNAM. Un método de análisis en deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. México: ANUIES.

Valle, R. Alaminos, I. Contreras, E. Salas, L. Tomasini, P.Varela M. (2004). Student Questionnaire to Evaluate Basic Medical Science Teaching (METEQ-B). *Rev Med IMSS. No 42 (5)*, 405-411.

Van Vugth (1993). *Gestión de calidad y garantía de calidad en la enseñanza superior europea: métodos y mecanismos*. Informe realizado para las Comunidades Europeas. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.

Varela-Rueda, C. (1989). Evaluación estudiantil de la actuación del profesor y su efecto sobre la efectividad docente. *Gac Méd Méx. No 125 (5)*, 151-159.

Warfield, J. (1989). *Societal Systems Planning, policy and complexity*. Nueva York: Wiley Interscience.

Werther, W. y Keith, D. (2002). *Administración de personal y recursos humanos*. México: Interamericana.

Wilson, R. (1986). Improving faculty teaching. *Journal of Higher Education. No 57*, 196-211.

Winter, S. (2005). Superando los obstáculos a la implantación de programas de calidad en la Educación Superior. En: Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior(pp. 267-279). Serie Universidad Contemporánea. España: Netbiblo.,.

Wolf, F. and Turner, E. (1989) Congruence between student and instructor perceptions of clinical teaching in pediatrics. *Medical Education*. No 23, 161-167.

Páginas electrónicas

Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. (En línea).

<<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes>> (2009, Febrero 10)

Gobierno del Estado de México (En línea)

<<http://www.edomexico.gob.mx/ssg/desarrollopolitico/dporgaint.htm>> (2006, junio 16).

Martínez, A.Sánchez, M. y Martínez, J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. (En línea)

<<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-mtnzschez.html>> (2010, 10 de agosto)

Múnera, L (2005). ¿Hacia donde va la Universidad Pública?. Tendencias globales de Política Pública para la educación superior. (En línea) <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/HaciaDondeUP.pdf> (2009, septiembre 25)

Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. (En línea) <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>> (2009, Febrero 10)

Anexos

Anexo II

<p>ANEXO II FACULTAD DE MEDICINA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MÉDICA CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN OBJETIVO: A través de este cuestionario podrá conocerse la opinión de los profesores sobre su propio desempeño, así como la relación que ésta guarda con la opinión que emiten los alumnos en el cuestionario de evaluación de la enseñanza. INSTRUCCIONES: En la hoja de respuestas agregue su nombre completo y llene con lápiz del número 2 ó 2 1/4, el óvalo que corresponda a la elección que represente mejor su opinión de acuerdo a la siguiente escala:</p> <table style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>a) nunca</td> <td>(0-19%)</td> </tr> <tr> <td>b) casi nunca</td> <td>(20-39%)</td> </tr> <tr> <td>c) a veces</td> <td>(40-59%)</td> </tr> <tr> <td>d) casi siempre</td> <td>(60-79%)</td> </tr> <tr> <td>e) siempre</td> <td>(80-100%)</td> </tr> </table> <p>RECUERDE: 1) NO DEBE QUEDAR NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR 2) NINGUNA PREGUNTA DEBE DE IR CON MÁS DE UNA RESPUESTA Agradecemos su colaboración en el proceso de autoevaluación que se sigue.</p>	a) nunca	(0-19%)	b) casi nunca	(20-39%)	c) a veces	(40-59%)	d) casi siempre	(60-79%)	e) siempre	(80-100%)	<p>AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La forma en la que imparto la clase estimula a los alumnos a estudiar por su cuenta. 2. La clase se desarrolla en un ambiente de respeto. 3. Muestro disposición para orientar a mis alumnos fuera de clases. 4. Estimulo la participación de los alumnos en clase. 5. Integro los temas de la asignatura con otras áreas del conocimiento. 6. Aclaro las dudas de los estudiantes. 7. Cuando solicito trabajos, los devuelvo con comentarios y observaciones. 8. Tomo en cuenta las opiniones de los alumnos. 9. Las preguntas del examen departamental corresponden a lo que se trató en clase. 10. El método de enseñanza que sigo en el curso propicia el aprendizaje. 11. Estimulo la capacidad de los alumnos para resolver problemas. 12. Me intereso en que los estudiantes aprendan. 13. Formulo preguntas que hacen reflexionar. 14. Vemos en clase los temas contenidos en el programa de la materia. 15. Cuando un concepto no queda claro, lo explico de otra manera. 16. La forma en la que imparto la clase motiva la asistencia de los alumnos. 17. Expongo claramente los temas de la materia. 18. Me intereso en el desempeño de los estudiantes. 19. Se cumplen las normas de trabajo acordadas al principio del curso. 20. Considero que califico justamente. 21. En la evaluación de los estudiantes tengo en consideración varias actividades (participación en clase, exámenes no departamentales, seminarios, tareas, lecturas, trabajos extraclase, etc.) 22. Los exámenes que realizo son objetivos. 23. Las evaluaciones que formulo se basan en los temas vistos. 24. Promuevo el aprendizaje fuera de horario de clase. 25. Relaciono los conceptos de la materia con los de otras asignaturas. 26. Por mi capacidad para enseñar, considero soy ejemplo de calidad profesional. 27. La forma de dar la clase despierta el interés en la asignatura. 28. Mi trato con los alumnos es de respeto. 29. Me intereso en las opiniones de los alumnos respecto a los temas de la asignatura. 30. Creo que los alumnos me recomendarán con sus compañeros.
a) nunca	(0-19%)										
b) casi nunca	(20-39%)										
c) a veces	(40-59%)										
d) casi siempre	(60-79%)										
e) siempre	(80-100%)										

Anexo III

Relación de cuadros, figuras y gráficos: Cap. I-IV

DESCRIPCIÓN	PÁGINA
CUADRO 1. Tipos de organizaciones	6
GRÁFICO 1 Funciones sustantivas de las organizaciones sociales y de servicio.	7
GRÁFICO 2 Factores a considerar por las organizaciones para incrementar su competitividad	9
CUADRO 2 Perspectivas de la calidad educativa.	17
TABLA 1 Factores de mayor incidencia en la calidad educativa	18
GRÁFICO 3 Metodología para la gestión de la calidad	20
TABLA 2 Principios y características de la gestión de la calidad educativa	21
GRÁFICO 4 Modelo de Autoevaluación Institucional para Posgrado	25
GRÁFICO 5 Concepción organizacional de los recursos humanos	29
CUADRO 3 Clasificación de los recursos organizacionales	30
GRÁFICO 6 Proceso global de la administración de recursos humanos	30
GRÁFICO 7 Sistema de administración de recursos humanos	31
GRÁFICO 8 Etapas del modelo de administración estratégica	32
GRÁFICO 9 Funciones de la evaluación del desempeño	36
GRÁFICO 10 Evaluación del desempeño de 360°.	38
GRÁFICO 11 Áreas de actuación para la mejora de la calidad en las organizaciones	40
CUADRO 4 Características principales de una evaluación docente al servicio de la calidad.	41
TABLA 3 Resumen de la población considerada en este estudio por asignatura	57

Anexo IV

Relación de cuadros, figuras y gráficos: Cap.V

DESCRIPCIÓN	Materia	PÁGINA
Fig. 1.1 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Anatomía	58
Fig. 1.2 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Bioquímica	59
Fig. 1.3 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Biología celular	59
Fig. 1.4 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Biología del desarrollo	60
Fig. 1.5 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Psicología médica I	60
Fig. 1.6 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Salud pública I	61
Fig. 1.7 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Inmunología	61
Fig. 1.8 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Microbiología parasitología	62
Fig. 1.9 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Farmacología	62
Fig. 1.10 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Fisiología	63
Fig. 1.11 Evaluación del desempeño docente según opinión de los estudiantes y el propio profesor	Salud pública II	63
Tabla 2.1 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Anatomía	65
Tabla 2.2 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Bioquímica	66
Tabla 2.3 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Biología celular	67
Tabla 2.4 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Biología del desarrollo	68
Tabla 2.5 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Psicología médica I	69
Tabla 2.6 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Salud pública I	70
Tabla 2.7 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Inmunología	71
Tabla 2.8 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Microbiología y parasitología	72
Tabla 2.9 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Farmacología	73
Tabla 2.10 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Fisiología	74
Tabla 2.11 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación.	Salud pública II	75
Tabla 2.12 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación (estrategias de enseñanza).	Población general	76
Tabla 2.13 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación (respeto a los estudiantes).	Población general	76
Tabla 2.14 Tabla de contingencia entre los tres factores que evalúan el desempeño docente por opinión del estudiante y autoevaluación (evaluación del aprendizaje).	Población general	76
Fig. 2.1 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Anatomía	77
Fig. 2.2 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Bioquímica	78
Fig. 2.3 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Biología celular	78
Fig. 2.4 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Biología del desarrollo	79
Fig. 2.5 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Psicología médica I	79
Fig. 2.6 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Salud pública I	80

Fig. 2.7 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Inmunología	81
Fig. 2.8 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Microbiología y parasitología	81
Fig. 2.9 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Farmacología	82
Fig. 2.10 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Fisiología	82
Fig. 2.11 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Salud pública II	83
Fig. 2.12 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Asignaturas primer año	83
Fig. 2.13 Polígonos de frecuencias de los promedios porcentuales de aciertos de ingreso y egreso	Asignaturas 2º año	84
Tabla 3.1 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Anatomía	85
Tabla 3.2 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Bioquímica	85
Tabla 3.3 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Biología celular	85
Tabla 3.4 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Biología del desarrollo	86
Tabla 3.5 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Psicología médica I	86
Tabla 3.6 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Salud pública I	86
Tabla 3.7 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Inmunología	87
Tabla 3.8 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Microbiología y parasitología	87
Tabla 3.9 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Farmacología	87
Tabla 3.10 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Fisiología	88
Tabla 3.11 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Salud pública II	88
Tabla 3.12 Principales correlaciones entre las tres estrategias de evaluación de la docencia	Población general	88
Fig. 3.1 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Anatomía	90
Fig. 3.2 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Bioquímica	91
Fig. 3.3 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Biología celular	91
Fig. 3.4 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Biología del desarrollo	92
Fig. 3.5 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Psicología médica I	93
Fig. 3.6 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Salud pública I	93
Fig. 3.7 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Inmunología	94
Fig. 3.8 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Microbiología y parasitología	95
Fig. 3.9 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Farmacología	95
Fig. 3.10 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Fisiología	96
Fig. 3.11 Evaluación del desempeño docente según tres estrategias de evaluación	Salud pública II	97
Fig. 3.12 Evaluación del desempeño docente por tres estrategias	Asignatura de 1er. año	98
Fig. 3.13 Evaluación del desempeño docente por tres estrategias	Asignatura de 2º año	99
CUADRO 4.1 Promedio de las tres estrategias	Primer año	101
CUADRO 4.2 Promedio de las tres estrategias	Segundo año	103
CUADRO 4.3 Promedio de los profesores de las 3 estrategias de evaluación el desempeño docente	Población general	104
Fig. 4 Diferentes niveles de los docentes por opinión de estudiantes y promedio porcentual egreso.	Población general	106