

Tendencias en las Calificaciones de la Evaluación Docente en las Residencias Médicas: Un Estudio Longitudinal de Ocho Años

Trends in Teaching Evaluation Ratings in Medical Residencies: An Eight-Year Longitudinal Study

Liz Hamui-Sutton *, Ruth Fuentes y Sergio Enrique Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

DESCRIPTORES:

Evaluación docente
Calificaciones
Residencias médicas
Trayectorias
Modelos mixtos

RESUMEN:

El propósito del estudio fue describir las trayectorias de los promedios de las calificaciones obtenidas por los profesores evaluados por los residentes en un período de ocho años. Se analizó evidencia estadística que demuestra la tendencia de un efecto positivo de dicha evaluación. De 2.751 profesores, 1.031 impartieron curso en tres o más ciclos anuales. El promedio se obtuvo del cuestionario de evaluación docente en opinión de los residentes. Para explorar la posibilidad de agrupamiento con patrones de trayectoria similar, se utilizaron modelos de crecimiento mixto (GMM) con clases latentes tomando en cuenta criterios basados en verosimilitud (AIC, BIC) y entropía. Los promedios fueron en ascenso, excepto por el ciclo 2019-2020 donde se aprecia una tendencia a la baja que se recupera en años subsecuentes. El modelo de crecimiento mixto encontró dos clases latentes, una con tendencia creciente, 89 % de profesores, y otra decreciente del 11 % restante. Los promedios disminuyeron para las mujeres y aumentaron para profesores titulares. Los resultados estadísticos sugieren que la evaluación docente puede tener efectos positivos a través del tiempo, pues el puntaje otorgado por los residentes al evaluar a sus profesores tiende a incrementarse.

KEYWORDS:

Teaching evaluation
Grades
Medical residencies
Trends
Mixture models

ABSTRACT:

The purpose of the study was to describe the trajectories of the score averages obtained on the teaching evaluations by the residents in a period of eight years. We analyzed the statistical evidence that demonstrates a positive effect trend of teaching evaluation on the score averages. Of 2,751 professors, 1,031 taught courses in three or more annual cycles. The averages were obtained from the teaching evaluation questionnaire responded by medical residents. To explore the possibility of clustering of longitudinal data with similar trajectory patterns, growth mixture models (GMM) with latent classes were used, the number of latent classes was chosen considering criteria based on likelihood (AIC, BIC) and entropy. Over the years, the averages were on the rise, except for the 2019-2020 cycle where a downward trend can be observed which recovers in subsequent years. The growth model found two latent classes, one with a growing trend that grouped 89% of teachers, and another decreasing trend of the remaining 11%. The averages decreased for women and increased for tenured professors. The results suggest that teacher evaluation can have positive effects over time, since the score given by residents when evaluating their teachers tends to increase.

CÓMO CITAR:

Hamui-Sutton, L., Fuentes, R. y Rodríguez, S. E. (2023). Tendencias en las calificaciones de la evaluación docente en las residencias médicas: un estudio longitudinal de ocho años. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 39-54.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.003>

1. Introducción

Mucho se ha escrito acerca de la relevancia de la evaluación docente (Montenegro, 2003). Desde la década de los noventa (Rueda y Díaz-Barriga, 2000), se consideró que la opinión de los estudiantes sobre sus profesores era una práctica que por un lado permitía conocer aspectos no visibilizados del proceso educativo y por el otro ofrecía información valiosa sobre cuestiones específicas del desempeño docente de acuerdo con parámetros pedagógicos esperados. Otra ventaja de la evaluación docente estaba en darles la voz a los estudiantes para valorar el desempeño de su profesor con el fin de reconocer o denunciar aspectos de su trabajo. En la tríada institución-docente-estudiante, mecanismos como la evaluación docente constituyen dispositivos que posibilitan la regulación y el equilibrio del sistema educativo en cuestión (Hamui-Sutton, 2019).

Una de las interrogantes que ha surgido a lo largo de los años, se refiere a la influencia que la evaluación del profesorado ha tenido respecto a las buenas prácticas docentes (Baena, 2019; Guzmán, 2018) y la calidad educativa (Rodríguez Arocho, 2010; Quintana Torres, 2018) en la formación de los médicos especialistas. El propósito del estudio se centra en descifrar la trayectoria de los promedios globales de las calificaciones obtenidas por los profesores evaluados en un período de 8 años.

2. Revisión de la literatura

2.1. La evaluación docente como problema de investigación

El tema de la evaluación docente se ha hecho visible en la literatura sobre investigación educativa por más de treinta años, pues se parte de la suposición de que influye en la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, el tránsito de los resultados de la evaluación docente al uso práctico de la información para mejorar los procesos educativos no siempre es claro (Camarero-Figuerola et al., 2023).

La literatura sobre el tema de la evaluación docente se centra en los siguientes aspectos: la elaboración de instrumentos, el proceso de implementación de la evaluación docente y su validación (Hernández-Villafaña, 2023; Jornet, 2020). El propósito de los autores gira en torno a la fundamentación de la veracidad, la credibilidad y la utilidad de la evaluación. Así mismo, la bibliografía aborda asuntos como la preocupación por la calidad de las herramientas, el uso de la información obtenida y los posibles sesgos en el proceso. Un ejemplo de metodología para la medición de niveles de calidad del desempeño docente es el modelo multicriterio MIVES basado en la teoría de las decisiones que utiliza indicadores de distinta naturaleza (docencia, investigación, gestión) para caracterizar los atributos del docente (Hortigüela et al., 2019).

Además del anterior, se han diseñado modelos de evaluación (García, 2018; Luna, 2019) basados en propuestas pedagógicas y se han elaborado sistemas institucionales con sus dispositivos técnicos para llevarla a cabo. En el caso de la educación superior dichos sistemas se han situado en las universidades con el fin de evaluar con la misma herramienta a sus estudiantes independientemente de la licenciatura o posgrado que cursan (Elizalde et al., 2008; Parra et al., 2019). En las ciencias de la salud y en particular en medicina hay algunos modelos orientados a valorar las actividades docentes en el aula (Flores et al., 2017) y en contextos clínicos (Hamui-Sutton et al., 2017). Las publicaciones sobre el desempeño docente en el área de la salud se refieren a las modalidades de contratación en las cuales se realiza una valoración inicial (Barrionuevo

et al., 2019), los modelos educativos que fundamentan el ejercicio (Servín Hernández et al., 2019; Valdés García et al., 2019) y la elaboración e implementación de los instrumentos que exploran aspectos como: estrategias de enseñanza, dominio de la disciplina, habilidades socioemocionales, relación con los estudiantes y el aprendizaje del estudiantado. También existe interés en la manera de realizar los formatos para el reporte de resultados y la realimentación de los profesores (Varela, 2019).

2.1. Pros y contras de la evaluación docente

En la literatura, existen artículos sobre meta-análisis que discuten los efectos positivos y negativos (Sánchez, 2019; Scarff, 2019; Yepes-Ríos, 2016) de la evaluación docente y ofrecen recomendaciones acerca de la manera de vigilar el manejo de la información en cada paso del proceso, pues tiene implicaciones para alumnos, profesores y la institución (Hornstein, 2017; Nasser-Abu, 2017; Rueda, 2021; Spooren et al., 2017; Stake, 2017).

Autoras como Ginsburg y Stroud (2023) reconocen que la evaluación docente es necesaria, pero alertan que también puede resultar contraproducente. En ciertos contextos, tiene tanto peso para el profesor que puede inhibir su labor crítica relacionada al desempeño académico de los estudiantes por miedo a ser mal evaluado por ellos. La realimentación formativa y constructiva, tan importante en el desarrollo profesional, puede verse afectada, sobre todo cuando los resultados de la evaluación docente tienen efecto en la contratación o la capacitación obligada. Por otro lado, el incentivo de las buenas calificaciones en la evaluación docente también puede ser la promoción o la obtención de premios y reconocimientos que impliquen compensaciones económicas por lo que algunos profesores se aseguran de obtener altas calificaciones no contrariando a los alumnos. Los profesores optan por darle gusto a los alumnos y no los reprueban fracasan (*fail to fail*) en enmendar a sus estudiantes y potenciar sus capacidades. Este tipo de prácticas pueden desalentar a los profesores a tomarse el tiempo y emplear su energía en identificar y ayudar a los estudiantes con dificultades, e involucrarse para sacarlos adelante, enseñarlos y acompañarlos con el fin de que sean mejores profesionistas y personas.

Según Stroebe (2020), en educación superior los profesores que son más relajados y menos estrictos son evaluados con promedios más altos. En ocasiones sucede que los maestros califican alto a los estudiantes para recibir el mismo trato de los alumnos en la evaluación docente. Esto implica juegos de poder y conlleva a la negociación implícita o explícita de situaciones que derivan en la inflación de calificaciones (Bandiera et al., 2010). Este fenómeno es nocivo pues no permite la valoración honesta ni la discriminación en las mediciones sobre el avance de los aprendizajes en los estudiantes o las competencias docente de los profesores.

Los docentes de las instituciones que le dan mucho peso a las cifras derivadas de este ejercicio frecuentemente se sienten incómodos con esta práctica, de ahí que una cosa sea lo que se pretende al realizarla, otra lo que sucede en el mundo real y otra más el balance de su impacto. Los profesores quieren salir bien evaluados y ser buenos docentes, buscan demostrar efectividad en su labor y por lo general están dispuestos a mejorar. De ahí que las críticas negativas pueden afectar su autoestima, autoeficacia y su identidad profesional (Hammer et al., 2018). Cuando la realimentación de los resultados anónimos se realiza meses después de terminado el curso puede perder contexto y ser difícil de descifrar para el docente lo que obstruye su interés por cambiar aspectos de su práctica y puede percibirse como un trámite administrativo.

Existen variedad de perspectivas subjetivas acerca del profesor que influyen en los alumnos al evaluar, por ejemplo, su personalidad, su carisma, sus conocimientos, su actitud hacia los estudiantes, su manera de enseñar, el uso del lenguaje, sus cualidades como profesional, el género, el grupo étnico, su nacionalidad, etc. (Scheepers et al., 2014). El contexto y el “efecto halo” –que consiste en imputar conocimientos, atributos o competencias a una persona– puede llevar a errores frecuentes cuando no se cuenta con información suficiente para emitir juicios, lo que constituye un sesgo cognitivo que puede llevar a distorsiones.

Otra crítica sostiene que no se ha demostrado la relación entre la evaluación docente y el aprendizaje de los alumnos. Los comentarios escritos son una fuente de información valiosa acerca de lo que sucede en los contextos educativos y dan pistas sobre la relación profesor-alumno (Ginsburg et al., 2021). Aportan argumentos sobre las buenas prácticas educativas del profesor, pero también alertan sobre problemáticas en el aula o en el lugar de trabajo que debieran ser atendidas institucionalmente.

Por otro lado, la propuesta de ubicar la evaluación docente en programas de formación y desarrollo del profesorado aparecen recurrentemente (Boerboom, 2015; Smith y Kubacka, 2017; Steinert, 2016). La evaluación docente es sólo uno de los recursos posibles para acompañar y realimentar al profesor en sus actividades docentes. Los cursos de formación docente podrían vincularse con las competencias más débiles del profesorado para mejorarlas. Otras opciones que fortalecen la identidad profesional docente y ayudan a mejorar las competencias disciplinares, las habilidades interpersonales, socio-afectivas y humanas son la evaluación entre pares, la integración y diálogo sobre los contenidos del portafolio con evidencias de las prácticas docentes y las reuniones entre colegas para compartir experiencias educativas.

2.3. Perspectivas de la evaluación docente

A pesar de los usos y abusos de la evaluación docente, de los riesgos y sesgos que conlleva, sigue siendo un recurso valioso que seguirá vigente en las escuelas y facultades. Como refieren Hortigüela y otros (2019), “la educación es mucho más que la evaluación, pero sin esta última, sus efectos son más limitantes” (p. 13). Es por ello que Jornet y colaboradores (2020) argumentan que vale la pena cuidar los procesos evaluativos en todas sus fases, mejorar los instrumentos para que midan lo que pretenden medir, desarrollar estrategias para asegurar lo más posible su implementación con sistemas robustos y transparentes, realizar pruebas estadísticas para asegurar la validez y confiabilidad de la información, interpretar los resultados con rigor metodológico, así como elaborar reportes claros que realimenten efectivamente a los profesores y a las autoridades institucionales.

Hornstein (2017), siguiendo a Stark y Freishtat (2014), presenta las siguientes recomendaciones a quienes se encargan de los procesos de la evaluación docente: a) elimine los reactivos sobre la “eficacia general de la enseñanza” o el “valor del curso” de los instrumentos de evaluación docente: son engañosos; b) considere la distribución de las puntuaciones, junto con el número de respondientes y la tasa de respuesta; c) preste mucha atención a los comentarios de los estudiantes, pero comprenda sus alcances y limitaciones. Los estudiantes son las autoridades sobre sus experiencias en clase pero por lo general no están bien situados para evaluar aspectos pedagógicos; d) tenga cuidado al extrapolar las evaluaciones de los estudiantes a toda la clase, cuando las tasas de respuesta son bajas la extrapolación no es confiable; e) evite comparar la enseñanza en cursos de diferentes tipos, niveles, tamaños, funciones o disciplinas; f) utilice carpetas de enseñanza o portafolios como parte del proceso de revisión; g) recurra a la observación en el aula como parte de las revisiones en las rúbricas; y h)

para evaluar la docencia de manera justa y honesta pase más tiempo observando la enseñanza y ponga atención a los materiales didácticos.

Una vez revisada la abundante literatura sobre el tema, se encontraron pocas publicaciones que analicen tendencias estadísticas para apreciar los efectos en el tiempo de la evaluación al docente, lo que dificulta la comparación de los datos de este trabajo con otros. En ese sentido, esta investigación constituye una aportación al tema pues presenta evidencia de los posibles efectos positivos en un período de ocho años de las evaluaciones a los docentes en opinión de los médicos residentes.

3. Método

El objetivo de este trabajo es describir el desempeño docente de una cohorte de profesores con al menos tres mediciones considerando el período de 2014-2015 a 2021-2022. De ahí que la intención sea analizar la evidencia estadística que demuestre la existencia de un efecto positivo de dicha evaluación en las calificaciones del profesor evaluado en opinión de los residentes. La hipótesis planteada sostiene que en la primera medición la calificación del profesor es más baja, puesto que no conoce el instrumento ni el conjunto de expectativas institucionales sobre su desempeño educativo (Boerboom et al., 2012; Guinzberg y Stroud, 2023). No obstante, en las evaluaciones subsecuentes sus notas tienden a subir ya que al estar consciente de las cualidades educativas que se esperan de él modifica su relación con los residentes.

Contexto

En la División de Estudios de Posgrado (DEP) de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde 2014, se diseñó un complejo sistema digital para llevar a cabo la evaluación de los profesores titulares y adjuntos con nombramiento universitario. Cada una de las 78 especializaciones médicas que avala la DEP cuenta con un programa curricular denominado Plan Único de Especializaciones Médicas (PUEM, 2021). Los diversos cursos se distribuyen en 106 sedes clínica donde los residentes se forman según el programa académico específico. Entre los meses de noviembre a enero, antes de terminar el año académico el último día de febrero se aplica en línea el cuestionario a los residentes del PUEM. El instrumento ha sido el mismo, aunque el porcentaje de respuesta ha variado de menos a más registros (Hamui-Sutton et al., 2017).

Los residentes evaluaron a uno o más profesores, de ahí que el número de cuestionarios exceda al número de residentes (Hamui-Sutton y Halabe, 2019). En este trabajo se consideraron datos de los ocho años consecutivos en que se ha realizado la evaluación docente y se buscó describir y analizar las tendencias en los promedios de calificaciones de los profesores evaluados a través del tiempo con el fin de valorar el cambio en el comportamiento docente reflejado en las calificaciones.

Instrumento

El cuestionario se compone de 29 preguntas. En el último ciclo (2021-2022), se eliminaron cuatro preguntas para los profesores clínicos y los promedios se hicieron sobre el nuevo número de preguntas. Por restricciones de espacio, el proceso de elaboración del instrumento, aplicación, validación, registro y reporte de los datos de la evaluación docente se encuentran descritos en el capítulo *Evaluación docente en las especializaciones médicas* (Hamui-Sutton y Halabe, 2019). Cabe aclarar que el cuestionario no es confidencial y está disponible para su consulta en la misma publicación. Es pertinente mencionar que la evaluación docente del PUEM no es una encuesta de

satisfacción pues está orientada a valorar las competencias docentes (Harden, 2000; Torquemada y Jardínez, 2019; Zabalza, 2007).

Tipo de estudio

El tipo de estudio considerado fue cuantitativo de corte estadístico, en una primera etapa se analizaron los datos de cada ciclo para identificar la composición de los residentes que evaluaron en tanto género, especialidad y año de residencia que cursan. En una segunda etapa se realizó un análisis estadístico longitudinal para los promedios de las calificaciones globales de los profesores. La población estuvo compuesta por los 2.751 profesores del PUEM evaluados durante 8 años en el periodo de 2014 a 2022. A partir de la lista nominal de esta población general se definió una cohorte compuesta por todos aquellos profesores que impartieron cursos en tres o más ciclos anuales dejando así un total de 1031 docentes. Lo anterior con el fin de tener un perfil longitudinal válido para reflejar tendencias.

Población

Respecto a la población que evaluó, se consideró a los residentes sin distinción de año, por lo que en este artículo no se incluyó la variable “año de residencia”, para explicar las calificaciones más bien el énfasis estuvo puesto en las trayectorias basadas en la calificación del profesor considerando la totalidad de los registros, en próximos estudios se podría realizar este análisis. Los residentes de nuevo ingreso a la especialidad evaluaron por primera vez en cada ciclo, lo que provocó una varianza inducida. No obstante, estas varianzas han sido constantes en lo longitudinal una vez que la participación es casi total, lo que estabiliza las diferencias a través del tiempo.

Las familias de trayectorias ayudan a explicar la heterogeneidad de las evaluaciones y el análisis permite registrar la dinámica en las interacciones entre profesores y residentes en grupos de trayectorias. El Cuadro 1 describe las características generales de los residentes que evaluaron a sus profesores en cada año. En general la distribución de las características mencionadas no muestra diferencias atípicas. Por ello se consideran en cada ciclo y en cada grupo todas las evaluaciones recibidas.

La colaboración de los residentes en cada ciclo fue en aumento, por ejemplo, la primera medición fue de 29,8 % en 2014-2015 y de 41,7 % en 2016-2017. A partir de 2019, la participación se encuentra en más del 95 %. Las evaluaciones se realizaron dos semanas antes de que el residente presente su examen anual del PUEM, lo que evita el sesgo del estrés. El sesgo en las primeras generaciones que respondieron voluntariamente antes del examen del PUEM es una limitación del estudio pues no se cuenta con información acerca de la motivación de los participantes al responder.

Las calificaciones promedio se calcularon al considerar las respuestas válidas para construir un puntaje aditivo y obtener un promedio de las evaluaciones de todos los residentes inscritos que participaron en la evaluación, escalado a cantidades porcentuales. Como se explicó antes, los residentes que evaluaron cada año son diferentes, ya que egresa una generación e ingresa otra. Se consideraron todos los residentes que evaluaron al profesor independientemente del año que cursan. En el análisis de trayectorias, el profesor tenía residentes de todos los años a través del tiempo, por lo que los cambios longitudinales enfrentan un sesgo constante. La deseabilidad social también puede entenderse como un sesgo, no obstante, al estar presente a lo largo del seguimiento se atenúa y deja de tener un efecto en la medición.

Cuadro 1***Características de los residentes en 8 ciclos académicos***

Ciclo	Sexo		Tipo de especialidad				Año de residencia			
	M	H	Médica	Méd.-Quir	Quir	Sin Paciente	R1	R2	R3	R4 o más
2014-2015	2871 (52,5)	2594 (47,5)	3715 (68,0)	844 (15,4)	683 (12,5)	223 (4,1)	2342 (42,8)	1873 (34,3)	1003 (18,4)	248 (4,5)
2015-2016	3445 (52,3)	3139 (47,7)	4308 (65,4)	1029 (15,6)	929 (14,1)	318 (4,8)	1115 (16,9)	1681 (25,5)	2233 (33,9)	1555 (23,6)
2016-2017	4518 (51,4)	4273 (48,6)	5702 (64,9)	1529 (17,4)	1203 (13,7)	357 (4,0)	1557 (17,7)	2119 (24,1)	3223 (36,7)	1892 (21,5)
2017-2018	449 (49,7)	4548 (50,3)	5906 (65,3)	1389 (15,4)	1216 (13,5)	528 (5,8)	1754 (19,4)	2121 (23,5)	2789 (30,8)	2375 (26,3)
2018-2019	5388 (51,9)	4989 (48,1)	6597 (63,6)	1985 (19,1)	1253 (12,2)	542 (5,2)	2750 (26,5)	2536 (24,4)	2954 (28,5)	2137 (20,6)
2019-2020	4451 (48,3)	4751 (51,6)	16949 (48,8)	9028 (26,0)	6955 (20,0)	1780 (5,2)	2460 (26,7)	3351 (36,4)	2276 (24,7)	1115 (12,1)
2020-2021	5281 (48,3)	5587 (51,6)	20185 (50,7)	9649 (24,3)	7928 (19,9)	2015 (5,1)	3561 (38,6)	3435 (37,3)	2624 (28,5)	1248 (13,5)
2021-2022	7920 (51,0)	7616 (49,0)	9177 (55,9)	3545 (21,6)	2680 (16,3)	1002 (6,1)	4984 (33,0)	4690 (31,0)	3468 (22,9)	1975 (13,1)

Nota. Porcentaje entre paréntesis.

Se utilizó una división de los profesores por áreas de especialidad definidas como: Médicas, Sin Pacientes, Médico-Quirúrgicas y Quirúrgicas; por género: Hombre y Mujer; y por tipo de nombramiento: Titular, Adjunto u Otro.

Modelo estadístico

Una vez definida la cohorte, para explorar la posibilidad de agrupamiento de curvas se utilizaron modelos de crecimiento mixto (GMM) con clases latentes (Muthén, 2002, 2004; Proust-Lima et al., 2017). Es decir, los promedios se consideraron como una variable dependiente y se modelaron como una función del tiempo lineal o cuadrática que utiliza una variable latente de agrupamiento a través de una mezcla finita de un número dado de clases, no se conocía a priori el número de clases. Estos modelos permiten identificar en una población con trayectorias heterogéneas subgrupos latentes de individuos cuyas trayectorias son similares. Cada individuo se asigna a solo una de las clases. Estas trayectorias se pueden describir como una función lineal o polinómica del tiempo, y se estiman, para cada clase identificada, sus parámetros específicos (p ej., intercepto, pendiente y función del tiempo lineal, cuadrática, etc.).

Para la colección de i individuos en la cohorte el modelo que describe a los promedios Y_i se expresa como

$$Y_i = X_i\beta + W_i\lambda_k + Z_i b_i + e_i$$

donde X es la matriz de diseño que corresponde a los efectos fijos, Z_i es la matriz de diseño de efectos aleatorios, y los errores corresponden a e_i . Estos dos últimos términos se suponen independientes con media 0 y $Var(b_i) = B$; $Var(e_i) = R_i$. W_i y λ_k describen a los efectos fijos asociados a las clases. Cabe notar que β afecta a todas las variables en el correspondiente renglón de X , mientras que λ_k solo afecta a aquellas observaciones en la clase k . La probabilidad de pertenecer a una clase se obtiene a partir de una relación logística con las variables que se propongan para definir las clases. Las estimaciones se llevaron a cabo en R con la librería LCMM (Latent Class Mixture Models) (Proust-Lima et al., 2017).

La selección del modelo óptimo para cada clase se hizo tomando en cuenta criterios basados en verosimilitud (AIC, BIC) y entropía. Estos modelos estaban centrados en los promedios de los profesores y tenían como objetivo entender las diferencias entre el comportamiento de individuos a lo largo del tiempo, clasificándolos al mismo tiempo en clases que tuvieran patrones de comportamiento similares.

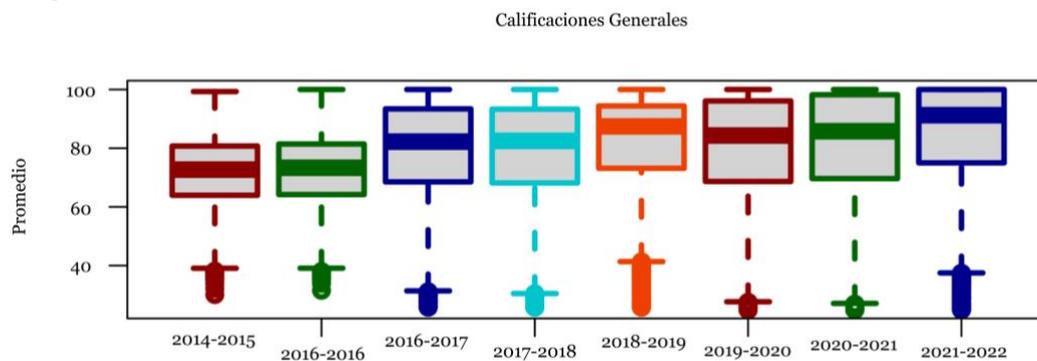
4. Resultados

Considerando el periodo de 8 años de evaluación, se obtuvo el número de profesores que ingresaron por primera vez a dar clases en cada ciclo anual (Cuadro 2). Si los docentes dieron clases previo al 2014 no era relevante para este conteo ya que en ese ciclo se consideraron de nuevo ingreso para fines de la evaluación docente, es decir era el primer año en que los evaluaban los residentes al terminar el curso. En 2019 hubo un cambio en el registro de los profesores en la plataforma digital y muchos docentes de facto, fueron incorporados a la base de datos en el nuevo sistema. Por ello fueron evaluados por primera vez en ese año. No se trató de una nueva planta docente, más bien se agregaron profesores que anteriormente no estaban registrados en la base de datos del sistema de evaluación docente, de ahí que en esa ocasión fueron solo 293 profesores que coincidieron con el ciclo anterior (ya estaban en el registro) y 1.126 que ingresaron al sistema.

Cuadro 2**Total de profesores evaluados en cada ciclo anual**

Ciclo Escolar	Profesores evaluados	Profesores de nuevo ingreso a la evaluación	% profesores evaluados por 1ª vez
2014-2015	718	718	100,0 %
2015-2016	798	218	27,3 %
2016-2017	911	117	12,8 %
2017-2018	946	110	11,6 %
2018-2019	963	78	8,1 %
2019-2020	1.419	1.126	79,4 %
2020-2021	1.470	238	16,2 %
2021-2022	860	146	17,0 %

El promedio de calificación de un profesor evaluado corresponde al promedio de las 29 preguntas del instrumento (Hamui-Sutton y Halabe, 2017). La Figura 1 muestra el diagrama de caja relativo al promedio por año de todos los profesores. En general los promedios fueron en ascenso, excepto por el ciclo 2019-2020 donde se aprecia una tendencia a la baja que se recupera para los ciclos subsecuentes. Lo anterior puede explicarse al considerar el número de profesores de nuevo ingreso a la evaluación docente que hay anualmente. Como se ve en el Cuadro 2 estos profesores aumentaron considerablemente en 2019, lo que significa que una gran parte de los docentes en ese año fueron evaluados por primera vez.

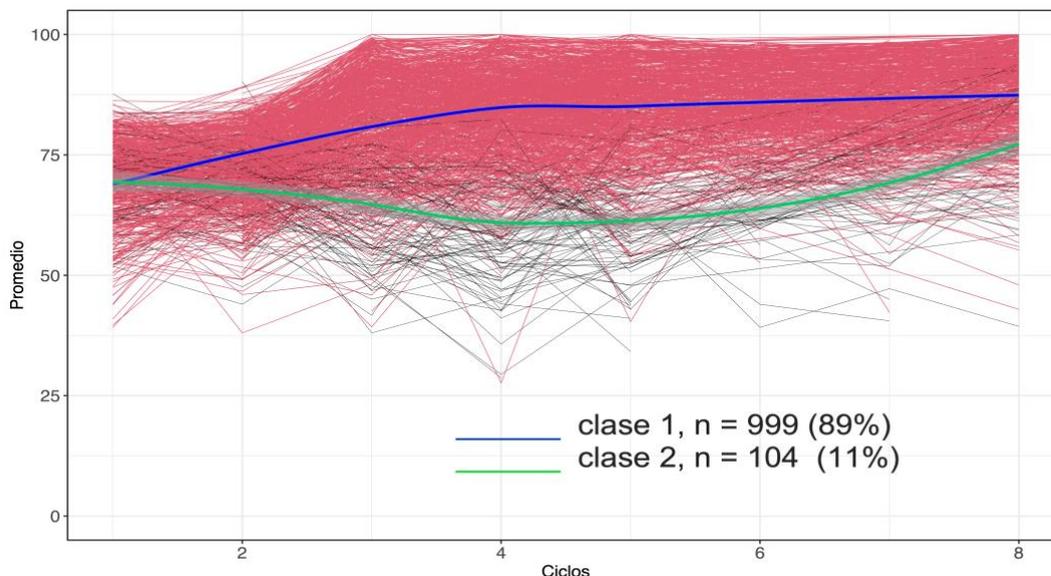
Figura 1**Diagrama de caja con el promedio por año de la evaluación docente**

Al considerar las trayectorias longitudinales para los promedios de los profesores en la cohorte, el modelo que presentó mejor ajuste en términos de los criterios seleccionados (BIC; ACI; entropía) correspondió a un modelo mixto con dos clases latentes las cuales se agruparon por el comportamiento de la variable dependiente que se afectó con cambios que sumaron un coeficiente lineal y uno cuadrático del tiempo. Se observaron comportamientos no homogéneos de las trayectorias de evaluación docente en los profesores que formaron parte de la cohorte. En la Figura 2 se aprecian dos grupos o clases latentes, el primero tiene una tendencia creciente y agrupa a 89 % de los profesores evaluados. Los profesores de este grupo comenzaron con promedios cercanos a 70 y han alcanzado promedios de 90 en el último ciclo. La segunda clase agrupa al 11 % restante, estos profesores empezaron con promedios aproximados de 70 con tendencia decreciente en los primeros 5 periodos y a partir del 6º año repuntaron, alcanzando nuevamente niveles cercanos a 70 en el último ciclo. En la Figura 2 las líneas rojas y grises corresponden a los perfiles de calificación de los profesores de la cohorte y las líneas sólidas azul y verde representan las trayectorias

medias estimadas por el modelo ajustado correspondientes a cada clase latente, se indica la n de profesores y el porcentaje de cada una.

Figura 2

Trayectorias medias ajustadas en los promedios de los profesores evaluados en 2 clases latentes



Al desagregar los datos de las clases latentes por género, tipo de profesor y especialidad (Cuadro 3) se observa lo siguiente: en la clase 1 hay más hombres y mayor número de docentes titulares en especialidades Quirúrgicas, Médico-Quirúrgicas y Sin Paciente. Para la clase 2 hay mayoría de mujeres y más docentes en las especialidades denominadas Médicas.

Cuadro 3

Distribución de género, tipo de profesor y especialidad por clase

	Clase 1 n ₁ =927	Clase 2 n ₂ =104
Sexo		
Hombre	470 (50,1 %)	43 (41,3 %)
Mujer	457 (49,3 %)	61 (58,7 %)
Nombramiento		
Titular	373 (40,2 %)	33 (31,7 %)
Adjunto	310 (33,5 %)	33 (31,7 %)
Otro	244 (26,3 %)	38 (36,6 %)
Especialidad		
Médica	574 (61,9 %)	73 (70,2 %)
Quirúrgica	163 (17,6 %)	13 (12,5 %)
Médico-Quirúrgica	127 (13,7 %)	11 (10,6 %)
Sin Paciente	63 (6,8 %)	7 (6,7 %)

A pesar de las diferencias en los tamaños de estas clases, el grupo pequeño incluyó a más de 100 profesores y todas las particiones obtenidas a partir de las características consideradas tuvieron observaciones, de ahí que la posibilidad de compararlos se consideró viable. Incluyendo estas variables en el modelo como efectos fijos se aprecia, a partir de los coeficientes estimados, que los promedios disminuyeron para las mujeres y aumentaron para profesores titulares y otros con respecto a los adjuntos, esto se

muestra en la Cuadro 4. En el caso de las especialidades aumentan para las Médico-Quirúrgicas y disminuyen para las Quirúrgicas y Sin Pacientes con respecto a las Médicas, pero estos efectos no son significativos.

Cuadro 4

Coefficientes ajustados para el modelo mixto de clases latentes

	β	s.e	p-valor
Intercepto C1	75,11691	2,00060	0,00000
Intercepto C2	60,10498	0,84037	0,00000
Tiempo Clase 1	-6,98694	1,09380	0,00000
Tiempo Clase 2	7,46972	0,31844	0,00000
t ² Clase 1	0,88945	0,12042	0,00000
t ² Clase 2	-0,54022	0,03919	0,00000
Mujer	-0,90551	0,45288	0,04556
Titular	2,40506	0,57172	0,00003
Otro	2,70836	0,72460	0,00019
Esp. Quirúrgica	-0,19757	0,56257	0,72545
Esp. Méd-Quirúrgica	0,22012	0,68615	0,74836
Esp. Sin Paciente	-0,70547	0,85589	0,40979

4. Discusión y conclusiones

Los datos presentados en los resultados aportan tendencias relevantes. Se encontraron dos grupos o clases latentes, el mayoritario mostró un aumento consistente en el promedio de la primera evaluación con respecto a las subsecuentes. Esto lleva a confirmar la hipótesis según la cual existe una tendencia o efecto positivo de la evaluación docentes con el paso del tiempo.

El análisis de los datos en los dos momentos mencionados (2014-2015 a 2018-2019 y 2019-2020 a 2021-2022), mostraron un patrón similar: en la mayoría de los casos, la primera vez que los profesores fueron evaluados obtuvieron bajos promedios de calificación, alrededor de 70 sobre 100, y con los años, a medida que conocían los parámetros de medición del cuestionario, modificaron su práctica docente, lo que se reflejó en una mejor valoración de los residentes y un aumento en los promedios de calificación ubicándose en el rango de 90 a 100.

En la clase latente 1 donde se ubicó el 89 % de los profesores evaluados que tendieron a mejorar el promedio de calificación, había ligeramente más hombres, más profesores titulares y marcadamente más docentes de especialidades del área Médica. Lo anterior permitió dibujar un perfil preliminar del profesor con características proclives a mejorar su desempeño docente según los residentes. Sería interesante indagar la cultura institucional (Gruppen, 2015) y la motivación de los profesores hacia la enseñanza y cómo influye esto en el ambiente de aprendizaje y en las prácticas clínicas de los residentes (Bowen e Irby, 2002).

A pesar de que los años 2020-2022 estuvieron marcados por la pandemia de Covid-19 (Rose, 2020) esto no se reflejó en las cifras de la evaluación docente. La revisión de los comentarios escritos en el espacio abierto de la evaluación docente muestra afectaciones importantes como las acciones que los residentes realizaron ante la emergencia que los alejó temporalmente del servicio de su especialidad, la falta de equipos de protección y la ausencia de algunos docentes. No obstante, se requieren estudios cualitativos para indagar los sentidos y los significados atribuidos a las relaciones entre los residentes y sus profesores en el contexto de la pandemia.

La dedicación de los profesores a la enseñanza en la clínica ha sido valorada positivamente por los residentes en diferentes contextos y especialidades (Ko, 2005; Stepczynski, 2018). El docente al interactuar y orientar a los residentes personifica un modelo de rol que influye de distintas maneras en la motivación, el comportamiento y la valoración que los residentes hacen del desempeño profesional (Lorin, 2005; Lyons, et al., 2019).

No se encontraron otros análisis en la revisión de la literatura que mostraran tendencias en los promedios globales de la evaluación al docente en el tiempo. Existen numerosos artículos que describen las respuestas a cada pregunta planteada en el cuestionario y exploran aspectos como la preparación académica del profesor, la empatía, la supervisión en la práctica de los residentes, la utilización de herramientas digitales, las estrategias didácticas y la evaluación utilizadas, sin embargo difieren del objetivo de este trabajo que fue hallar evidencia sobre el posible efecto positivo de la evaluación docente en el tiempo, más que indagar la satisfacción de los residentes (Sisson, 2007).

Cabe mencionar que los análisis aquí realizados consideran la perspectiva cuantitativa a partir de las cifras registradas de los promedios globales de la evaluación al docente. Las limitaciones de este estudio están en la no inclusión de aspectos como la capacitación docente o el análisis de cada reactivo del cuestionario. No obstante, los datos aquí presentados permiten delinear el perfil de los profesores en las clases latentes identificadas y desarrollar estrategias orientadas por cuestiones de género, grupo de especialidad y tipo de profesor. Habría que complementar estos resultados con estudios desde la perspectiva cualitativa (Rueda, 2022) o con cuestionarios de contexto sobre la formación del profesorado, con la finalidad de describir e interpretar los sentidos y significados de los comportamientos de los profesores y su actitud ante la transformación de la docencia a partir de una cultura de realimentación (Ramani, 2018) multidireccional entre el profesor, el residente, el área de enseñanza en la sede y la universidad.

La práctica institucional de evaluar a los docentes en opinión de los estudiantes, ofrece una guía sobre el comportamiento esperado del profesor desde los parámetros pedagógicos de la universidad. De ahí que resulta recomendable llevar a cabo la evaluación docente, a pesar de las críticas antes referidas, pues abre la oportunidad a los aprendices de expresar su experiencia con respecto al desempeño de su profesor, y a los docentes de conocer la percepción relativa a su labor académica. Los resultados estadísticos de este estudio sugieren que la evaluación docente puede tener efectos positivos a través del tiempo, pues el puntaje otorgado por los residentes al evaluar a sus profesores tiende a incrementarse.

Agradecimientos

A la Dra. Teresita Corona, Jefa de la División de Estudios de Posgrado, al Dr. Gerhard Heinze Martin, Jefe de la Subdivisión de Especializaciones Médicas por su apoyo institucional para la realización de este trabajo. Al Ing. Czeslaw Kristofer Lugowski Rivero y la Ing. Elba Berrocal Pérez gracias por su invaluable apoyo en el manejo de los sistemas de cómputo de la DEP y por organizar las bases de datos que nos permitieron llevar a cabo los análisis estadísticos aquí presentados. A Jesse Yañez por su apoyo en el cuidado del formato del documento.

Referencias

- Bandiera, G., Fung, K., Iglar, K., Nousiainen, M., Tzanetos, K., Verma, A., Glover-Takahashi, V. W. S., Abner, E., Abrahams, C., Otchere, Y. y Ruetalo, M. (2010). *Best practices in teacher assessment: Summary of recommendations*. University of Toronto.
- Barrionuevo Colombes N., Paglini de Olivo, P. A., Andreone C. y Yorío Nieto, M. A. (2019). La evaluación del desempeño docente en la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 69-86). Manual Moderno.
- Boerboom, T. B. B., Stalmeijer, R. E., Dolmans, D. H. J. M. y Jaarsma, D. A. D. C. (2015). How feedback can foster professional growth of teachers in the clinical workplace: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 47-52.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.001>
- Bowen, J. L. y Irby, D. M. (2002). Assessing quality and costs of education in the ambulatory setting: a review of the literature. *Academic Medicine*, 77(7), 621-80.
<https://doi.org/10.1097/00001888-200207000-00006>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-García, P. y Barrios-Arós, C. (2023). Desafíos para aumentar el uso de la investigación entre la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 21(3), 61-84.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Elizalde Lora, L., Pérez López, C. G. y Olvera Larios, B. I. (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 53(9), 113-124.
- Flores Fernández, F., Gatica, F., Sánchez Mendiola, M. y Martínez, A. (2017). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina, evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 96-103.
<http://doi.org/10.1016/j.riem.2016.06.004>
- García Cabrero, B., Serrano Luna E., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y. y García Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Ginsburg, S. y Stroud, L. (2023). Necessary but insufficient and possibly counterproductive: the complex problem of teaching evaluations. *Academic Medicine*, 98(3), 300-303.
<https://doi.org/10.1097/acm.0000000000005006>
- Ginsburg, S., Watling, C. J., Schumacher, D. J., Gingerich, A. y Hatala, R. (2021). Numbers encapsulate, words elaborate: Towards the best use of comments for assessment and feedback on entrustment ratings. *Academic Medicine*, 96(7), 81-86.
<https://doi.org/10.1097/acm.0000000000004089>
- Gruppen, L. D., Stansfield, R. B., Zhao, Z. y Sen, S. (2015). Institution and specialty contribute to resident satisfaction with their learning environment and workload. *Academic Medicine*, 90(11), 77-82. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000898>
- Hammer, R., Peer, E. y Babad, E. (2018). Faculty attitudes about student evaluations and their relations to self-image as teacher. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(3), 517-537. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9426-1>
- Hamui-Sutton, A., Ortíz García, A., Cejudo Aparicio, L., Lavallo Montalvo, C. y Vilar Puig, P. (2017). La evaluación de los docentes desde la perspectiva de los médicos residentes del PUEM. *Educación Médica*, 18(2), 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.010>
- Hamui-Sutton, L. y Halabe-Cherem, J. (2019). Evaluación docente en las especializaciones médicas. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz Montalvo y F. Gatica Lara (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en las ciencias de la salud* (pp. 67-78). Manual Moderno.
- Harden, R. C. (2000). AMEE guide No 20: The good teacher is more than a lecturer. The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
<https://doi.org/10.1080/014215900409429>

- Hernández-Villafaña, A. D. y Luna, E. (2023). Meta-evaluation of the teaching evaluation system of a Mexican public university. *Education Policy Analysis Archives*, 31, art 7501. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7501>
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 11-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Jornet, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Ko, C. Y., Escarce, J. J., Baker, L., Sharp, J. y Guarino, C. (2005). Predictors of surgery resident satisfaction with teaching by attendings: A national survey. *Annals of Surgery*, 241(2), 373-80. <https://doi.org/10.1097/01.sla.0000150257.04889.70>
- Lorin, S., Heffner, J. y Carson S. (2005). Attitudes and perceptions of internal medicine residents regarding pulmonary and critical care subspecialty training. *Chest Journal*, 127(2), 630-636. <https://doi.org/10.1378/chest.127.2.630>
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997-1026.
- Lyons, A. J., Davids, S. y Fletcher K. E. (2019). Response to factors affecting resident satisfaction in continuity clinic. *Journal of General Internal Medicine*, 34(8), 1370. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04988-7>
- Muthén, B. O. (2002). Beyond SEM: General latent variable modeling. *Behaviormetrika*, 29(1), 81-117. <https://doi.org/10.2333/bhmk.29.81>
- Muthén, B. O. (2004). Latent variable analysis: Growth mixture modeling and related techniques for longitudinal data. En D. Kaplan (Ed.), *Handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 345-368). SAGE.
- Nasser-Abu, F. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
- Parra Acosta, H., Hinojosa Gallardo, L. C. y López Loya, J. (2019). La evaluación docente desde el modelo de socioformación. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 317-332). Manual Moderno.
- Proust-Lima, C., Philipps, V. y Liqueur, B. (2017). Estimation of extended mixed models using latent classes and latent processes: The R package LCCM. *Journal of Statistical Software*, 78(2), 1-56. <https://doi.org/10.18637/jss.v078.i02>
- PUEM. (2021). *Plan Único de Especializaciones Médicas. División de Estudios de Posgrado*. Facultad de Medicina UNAM.
- Ramani, S., Könings, K. D., Mann, K. V. y Pisarski, E. E. (2018). About politeness, face, and feedback: Exploring resident and faculty perceptions of how institutional feedback culture influences feedback practices. *Academic Medicine*, 93(9), 1348-1358. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002193>
- Romero Lara, R. (2014). *El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana* [Tesis de Doctorado]. Universidad Iberoamericana.
- Rose, S. (2020). Medical student education in the time of COVID-19. *Journal of the American Medical Association*, 323(21), 2131-2132.
- Rueda, M. (2021). Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 311-330.

- Rueda, M. y Salazar Ascencio, J. (2022). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. UFRO University Press.
- Sánchez Rincón, R. (2019). Meta-evaluación. Una aproximación a la realidad. *Atenas*, 4(48), 127-143.
- Scarff, C. E., Bearman, M., Chiavaroli, N. y Trumble S. (2019). Keeping mum in clinical supervision: Private thoughts and public judgements. *Medical Education*, 53(2), 133-142. <https://doi.org/10.1111/medu.13728>
- Scheepers, R. A., Lombarts, K. M. J. M. H., Van Aken, M. A. G., Heineman, M. J. y Arah, O. A. (2014). Personality traits affect teaching performance of attending physicians: Results of a multi-center observational study. *Plos One*, 9(5), e98107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098107>
- Servín Hernández, D., Rodríguez Schlogl, E. M., González del Rincón, M. L. y Obrador Vera, G. T. (2019). Proceso de evaluación docente en la escuela de medicina de la Universidad Panamericana. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 268-280). Manual Moderno.
- Sisson, S. D., Boonyasai, R., Baker-Genaw, K. y Silverstein, J. (2007). Continuity clinic satisfaction and valuation in residency training. *Journal of General Internal Medicine*, 22(12), 1704-1710. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0412-0>
- Smith, W. C. y Kubacka, K. (2017). The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89-102. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2889>
- Spooren, P., Vandermoere, R. y Pepermans, K. (2017). Exploring high impact scholarship in research on student's evaluation of teaching (SET). *Educational Research Review*, 22, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.001>
- Stake, R. E. (2017). Metaevaluación de los sistemas de evaluación de la docencia. En E. Luna y M. Rueda (Eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 248-256). RIIED.
- Stark, P. B. y Freishtat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. *ScienceOpen Research*, 1(1), 1-7. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AOFRQA.v1>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Maureen Barnett B., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, E. y Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Stepczynski, J., Holt, S. R., Ellman, M. S., Tobin, D. y Doolittle, B. R. (2018). Factors affecting resident satisfaction in continuity clinic-a systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 33(8), 1386-1393. <https://doi.org/10.1007/s11606-018-4469-8>
- Stroebe, W. (2020). Student evaluations of teaching encourages poor teaching and contributes to grade inflation: A theoretical and empirical analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(4), 276-294. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
- Torquemada, D. y Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.985>
- Valdés García, J. E., López Cabrera, M. V., Olivares Olivares, S. L. y Domínguez Cuenca, A. (2019). De la evaluación centrada en el conocimiento a la evaluación del desempeño docente, caso del profesor clínico en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, tecnológico de Monterrey. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 254-267). Manual Moderno.
- Varela Ruíz, M. (2019). La realimentación en la evaluación docente. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 159-166). Manual Moderno.

- Villegas, N., Meraz, J. M., Madero, Y. N. y Parra, C. A. (2022). Incorporación de políticas de calidad en la educación superior como estrategia de fortalecimiento de cuerpos académicos en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 47-65.
<https://doi.org/10.15366/rie2022.15.2.003>
- Yepes-Rios, M., Dudek, N., Duboyce, R., Curtis, J., Allard, R. J. y Varpio L. (2016). The failure to fail underperforming trainees in health professions education: A BEME systematic review: BEME Guide No. 42. *Medical Teacher*, 38(11), 1092-1099.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1215414>
- Zabalza, M. A. (Coord.). (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Breve CV de los/as autores/as

Liz Hamui-Sutton

Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. Es Investigadora Nacional Nivel III nombrada por el CONACYT y miembro de la Academia Nacional de Medicina. Sus líneas de investigación se relacionan con la Educación Médica y la Antropología en Salud. Actualmente imparte cursos de posgrado en el programa de Antropología en Salud y la materia optativa “Enfoque Médico Social de la Salud” en pregrado. Entre sus proyectos de investigación destacan “Interacciones y narrativas en contextos clínicos” y “Evaluación docente en las residencias médicas”. Entre sus libros están “Evaluación de las competencias docentes en Salud”, “Aproximaciones teórico-metodológicas a las narrativas del padecer” y “MEDAPROC. Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables”. Email: lizhamui@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3190-4470>

Ruth Fuentes

Doctora en Estadística, Profesora Titular B de Tiempo Completo Definitivo, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas, UNAM. Sus áreas de interés versan sobre el análisis de datos multivariados, clasificación no supervisada, modelos de mezclas y estadística bayesiana. Email: ruth.fuentes.garcia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8235-3518>

Sergio Enrique Rodríguez

Pasante de la Licenciatura en Actuaría en la Facultad de Ciencias, UNAM. Ingresó a la Facultad en 2014 y ha realizado su servicio social en apoyo a la investigación en el marco del proyecto “La Evaluación Docente en la Práctica Clínica de las Residencias Médicas: análisis de la transformación en la relación entre profesores y residentes en tiempos de COVID-19”. Email: sergio_enrique_rodriguez@ciencias.unam.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5042-8713>