

DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS

Escrito por Mayela del R. Rodríguez Garza y Pablo Ruiz Flores

Mayela del R. Rodríguez Garza

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal,
Facultad de Medicina Unidad Torreón, Universidad Autónoma de Coahuila

Pablo Ruiz Flores

Facultad de Medicina Unidad Torreón, Universidad Autónoma de Coahuila

Autor Correspondiente: Dra. Mayela del Refugio Rodríguez Garza : e mail mayelarodriguez1231@hotmail.com

DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE CONTRIBUYEN EN LA CONSTRUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE UNA CULTURA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN MÉDICA EN UNA FACULTAD MEXICANA DE MEDICINA.

RESUMEN:

La presente investigación se orientó a diseñar, aplicar, y evaluar estrategias de intervención para sensibilizar, elevar la motivación y favorecer el desarrollo de actitudes hacia una cultura de calidad en alumnos y maestros de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, en Torreón Coahuila, México. Para contar con un referente de la realidad de esta facultad y ser precisos y congruentes en el diseño de las estrategias de intervención se elaboró un diagnóstico estratégico, cuyos resultados determinaron los indicadores de calidad en los que se podría incidir. Los indicadores de la dimensión actitud de los docentes fueron: capacitación y actualización docente, trabajo colegiado, planeación educativa y evaluación. Para los alumnos fueron: trabajo en equipo, toma de decisiones y juicio crítico. La investigación comprendió dos momentos de medición, uno antes de la aplicación de estrategias de intervención (ciclo escolar 2003-2004) y otro después de la aplicación (ciclo escolar 2004-2005). El programa consistió en actividades de difusión: carteles y trípticos, conferencias para alumnos y conferencias para maestros, un curso-taller de capacitación y actualización docente para maestros, así como la implementación de dos propuestas, una de Direccionalidad Educativa y otra sobre Formación en Valores, cuya base fundamental fue el trabajo colegiado.

La muestra estuvo constituida de 350 alumnos y 123 maestros. Fueron diseñadas dos encuestas para medir la actitud, una para maestros y otra para alumnos. Además se utilizó una encuesta de evaluación de alumnos a maestros que constó de tres apartados: a) sobre el programa, b) sobre el desempeño del profesor y c) sobre el curso. Para validar las encuestas, se trabajó con cada grupo en dos diferentes momentos y con mediciones repetidas del mismo elemento.

Los resultados mostraron que la aplicación de estrategias de información y sensibilización y la aplicación de diversas acciones contribuyen al desarrollo de actitudes sobre calidad educativa en maestros y alumnos. El cambio fue más evidente en los alumnos, cuyos indicadores se incrementaron en más de un 100%. En los docentes, aunque se observaron cambios significativos en los cuatro indicadores, tres de ellos mostraron sólo una mejora discreta. Finalmente en la evaluación que los alumnos hicieron de los docentes se mostró que en la percepción de ellos, la mejora en el desempeño docente fue modesta, ya que por ejemplo, la evaluación del cumplimiento del programa y la asistencia apenas alcanzaron significancia. En general los alumnos fueron más sensibles que los docentes al cambio de actitud como consecuencia de las estrategias aplicadas.

PALABRAS CLAVE: México, Educación médica, Cultura de Calidad, Estrategias.

ABSTRACT

The research oriented to design, apply and evaluate educational intervention strategies to make aware to teachers and students from Coahuila's Autonomy University Medical Faculty, about the importance of building and spreading a quality culture into medical education, helping through education member's information and training to develop attitudes for a quality culture. It was needed a point to start from the reality that lives the Faculty, being more precise in the design of intervention strategies helping a change of attitude to the Faculty's educative quality, it was started with a strategy diagnostic which results determined the quality indicators that would help this investigation. The teacher's attitude dimension indicators were: teacher's training & actualization, teacher's boarding work, lesson planning and evaluation. The ones for the had 2 measurement periods: one before intervention strategies application (school year 2003-2004) and another one after the intervention strategies application (school year 2004-2005).

The program consisted in diffusion activities: posters and flyers, 4 conferences for the students and 4 conferences for the teachers, a teacher's training actualization course-workshop, and implementing 2 proposals: one Educative Managing, the other one about Forming Values, which base was done at the teacher's boarding work.

The research was done with 350 students and 68 teachers. The tools designed to measure attitude were 2: one for the students with 18 questions and another one for the teachers containing 12 questions. About the results gotten, it can be said that change was more notorious in students, in which an indicator got the maximum point (team work) while the other ones rose about more than 100% (taking decisions and critical judgment). About the teachers, some changes werw observed in the 4 indicators, 2 of them showed a low rising (teacher's training, actualization and evaluation) Finally in the teacher's evaluation done by the students it's evident that teacher's job performance did not get better, for example, following the program and attendance was barely high. That indicates students were more aware than teachers about changing attitude and had better performing results as a cosequence of applying strategies.

Medical Education, Quality Culture, Strategies, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

La OCDE - Organización de Cooperación y Desarrollo Económico - (1995:6), define la educación de calidad como aquella que "asegura a todos la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta".

Calidad educativa es un concepto relativamente nuevo que tiene sus orígenes en el concepto de calidad empresarial, es definida como el conjunto de atributos finales de un producto o servicio que nos permite emitir un juicio de valor acerca de él. Este concepto básico a sido afinado por Deming, Crosby, Ishikawa, Juran y otros (**REFERENCIAS**) y recientemente por las normas ISO 9000. En los tiempos actuales se privilegian los estándares de calidad, para las evaluaciones externas, con la finalidad de lograr que se transformen las organizaciones y se produzcan cambios de fondo por lo que se deben tener en consideración modelos educativos que se adecuen a las necesidades de cada institución pero que sean pertinentes con las normas nacionales e internacionales (Lamas Robles y Ojeda Delgado,(2001:171-182)).

La cultura escolar es un conjunto de prácticas costumbres y formas de trabajo, que se dan a nivel de plantel educativo. En torno a la cultura de calidad existe una clara influencia del medio ambiente social, y el entorno inmediato, la organización del sistema educativo con sus reglamentos y disposiciones, la disponibilidad de recursos técnicos y materiales, así como la forma en que las autoridades entienden la labor docente (CERVANTES GALVÁN, 1998). La cultura de calidad requiere de valores, creencias y principios compartidos entre los miembros

de una organización, dicho conjunto de características es lo que diferencia las organizaciones. Por lo tanto, se deben hacer partícipes de la misma a directores, maestros, alumnos y padres de familia. Esto no es una receta, ni obedece a esquemas, se requiere de un trabajo en conjunto de todos los integrantes de una comunidad educativa, a partir del análisis de sus propias fortalezas y debilidades, y el reconocimiento objetivo de fallas o errores, es decir un diagnóstico y una situación actual de la institución que permita diseñar vías para superarlos. Por tanto y de acuerdo con Cervantes Galván, (1998), todo sistema educativo está ligado esencialmente a la cultura, cuanto ocurra en ésta repercutirá directa e inmediatamente en los procesos educativos.

La cultura actual está sometida a intensos y profundos cambios, que al universalizarse, entran en contradicción con la escuela, convirtiéndola en un campo de lucha y en una empresa casi imposible. Bajo las condiciones actuales recuperar la escuela tiene que significar la aceptación del compromiso por crear una nueva cultura y un nuevo mundo. (GÁRATE, 2000:76-79). Estamos en presencia de una diversificación creciente y de continuos cambios de las demandas educativas. El progreso tecnológico genera nuevas formas de "SABER", desencadenando innovaciones que penetran todas las actividades humanas. Esos nuevos conocimientos e informaciones y la aparición de las recientes tecnologías en el área de la comunicación, constituyen un desafío para el ritmo y la capacidad del sistema educativo en transmitir instrumentos y contenidos que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje. (POZNER, 1997: 93-127).

Es claro, que la diversidad y la mutabilidad de las demandas educativas deberán transformar el modo tradicional de organizar y gestionar los sistemas de enseñanza. Cada vez se torna más inapropiada la correspondencia entre el sistema de organización de la enseñanza orientado al otorgamiento de certificación (grados, niveles, certificados), y las capacidades que efectivamente las personas debieran poseer para el ejercicio de sus actividades en todas las esferas de la vida social. (MARTÍN, 1998: 55-119). La acción del estado en la educación que tiende a ser estática, homogénea, discontinua e inestable debiera ser abierta a la diversidad y al cambio, dinámica y estable en el sentido de garantizar continuidad en las políticas. La implementación de una política educativa aunque orienta y proporciona un marco de referencia, no determina los resultados. La evaluación que se asuma es determinante en este proceso (Schmelkes, (1995:139-144)).

Según Silvia Schmelkes, (1995:49-71), toca al director, como responsable de la gestión escolar ser el líder, vinculándose con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos, relacionarse con el trabajo colegiado del personal, participar en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa - incluyendo a la comunidad externa -. Involucrarse con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano, con una intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha venido construyendo. Con una identidad y un grado de identificación que como señala Escudero, (1992: 137-167), al referirse a las Instituciones Universitarias, gestión escolar es Logos (la definición racional de la finalidad y el modo), Ethos (la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones), y Pathos (la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran).

De las anteriores ideas de Schmelkes y Escudero, se desprende una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de sus alumnos; esto debiera implicar al director como motor principal. Asimismo, sirve como punto de partida para establecer una relación entre gestión escolar y calidad de la educación; ésta última con sus cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. La conexión, que sugieren ambos y de la cuál se esta de acuerdo en esta investigación es como sigue: Relevancia de la educación, permitir que el alumno identifique los escenarios futuros a los que se va a enfrentar. Eficacia, lograr los objetivos con la totalidad de los alumnos. Equidad, implica dar más, apoyar más a los que más lo necesitan. Eficiencia que se refiere al óptimo empleo de los recursos para obtener los mejores resultados.

La importante presencia de la gestión escolar en los cuatro componentes del concepto de calidad de la educación deberá verse reflejada en la gestión como planeación con liderazgo, como trabajo colectivo, como distribución y petición de cuentas de responsabilidades por la calidad a cada miembro del personal escolar, como estrecha vinculación y colaboración con los padres de familia y la comunidad, como preocupación central por el aprendizaje y su relevancia y finalmente como evaluación retro-alimentadora permanente. (RUIZ, 1999: 1-131).

Las variables que de manera sistemática se asocian con un mayor aprendizaje de los alumnos son: liderazgo profesional (enfoque participativo, académico), visión y metas compartidas, un ambiente de aprendizaje, proceso de enseñanza y aprendizaje como centros de la actividad, enseñanza con propósitos claros, altas expectativas, refuerzo positivo, monitores de los avances, participación de los alumnos, relación con la familia, una organización de aprendizaje (con procesos de superación continuos). Sería un gran error ignorar el papel que cada escuela puede jugar en una mayor calidad educativa, pero igual error sería olvidarse de los otros factores, que influyen en la calidad de la educación. (SCHEMELKES, 1995:92).

El modelo de gestión para generar estrategias de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, debiera poseer, además de las características generales ya indicadas: apertura institucional, flexibilidad para adoptar soluciones, alternativas y diferenciadas, teniendo en perspectiva la amplificación de las oportunidades y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, capacidad para coordinar, poder para establecer y/o inducir modelos básicos de calidad y manejo de los sistemas de evaluación de los resultados. (MARTÍN, 1998: 15-36).

La atención a la gestión pedagógica como focalización de un campo de problemas, permite advertir articulaciones que desafían la capacidad de desplegarlas y mostrar su significación. La estructura dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional, técnica y material constituyen las bases reales para que el currículum y su operación encuentren una forma determinada. La gestión pedagógica tiende un puente hacia las gestiones políticas, administrativas y técnicas. (Ezpeleta, 1991: 1-14)

La escuela encuentra su identidad a través de su historia y de sus relaciones sociales internas y con su medio social. El profesor pasa a ser un protagonista que actúa siempre ubicado entre los cauces que ofrece la institución y las direcciones que su idiosincrasia y su experiencia profesional le señalen. Hay varios tipos de ordenamiento: técnico-pedagógico, pedagógico-administrativo y laboral.

La gestión de la escuela que hasta ahora se ha entendido como administrativa debe confluir en la hegemonía de la operación pedagógica. La articulación de estrategias que sucede en el ámbito de la escuela -su gestión- por otra parte, constituye la única forma que toma la política del sistema en sus "líneas del frente", la forma en que de hecho, se expresan las políticas globales.

No existe una unificación conceptual sobre gestión, sin embargo, no se necesita realmente una definición, sino múltiples elementos esenciales para una definición, no un enfoque, sino múltiples enfoques para ser usados según las necesidades, que se puedan seleccionar, unir e interrelacionar para dar un producto. Actualmente existe la motivación de repensar la gestión en sí, su ubicación en las teorías y prácticas del desarrollo administrativo y de éstos en el marco de las tecnologías de comunicación y conocimiento como el más importante factor del desarrollo en el futuro.

Sobre la organización de los centros escolares, las aportaciones teóricas de Antúnez Marcos, (1994. a: 37-53), señalan que la disciplina que estudia los modos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar deben ser con la visión de conseguir la mayor eficacia educativa. En los centros educativos concurren a menudo varios enfoques, en tanto que tales organizaciones, presentan realidades múltiples. Esto permite una visión menos parcelada, más holística, concurrente y útil.

Para el desarrollo adecuado de la organización escolar es necesario un enfoque organizativo, con división del trabajo y asignación de responsabilidades a sus miembros; enfoque de recursos humanos, la búsqueda de una modalidad organizativa que posibilite a las personas a un trabajo y, a la vez que genere un sentimiento de satisfacción y agrado respecto a lo que están haciendo; enfoque político, en base a negociación, concertación y compromiso. De acuerdo a los procesos: el establecimiento de una planificación (estrategias para fijar objetivos y coordinar recursos, promover la participación), toma de decisiones (relacionar roles y responsabilidades para ajustar tareas y ambiente), evaluación (bases para ayudar a los individuos a crecer y a mejorar), acercamiento al conflicto (desarrollo relaciones disponiendo de individuos que afronten los conflictos), fijación de metas (mantener el compromiso y la comunicación abierta), comunicación (intercambiar información, necesidades, sentimientos), y motivación (crecimiento, auto actualización). Antúnez, (1994 a: 122-148),

Muchos han sido los estudios que se han generado sobre las escuelas eficaces, a partir de los años sesenta hasta la actualidad. Conviene antes de describir lo teórico, repensar la escuela y la profesión docente que requiere, el cambio hacia nuevas actitudes (las bases del conocimiento), así como las acciones y disposiciones diarias que definirán la profesión del futuro. Las escuelas no son hoy organizaciones donde se aprenda. En general no son lugares interesantes ni gratificantes para los docentes ni para los alumnos. Los docentes y directores pueden cambiar esto. Se necesita hacer frente a algunos problemas fundamentales, ser amplios, claros y prácticos. Se requiere promover el entendimiento, la conciencia y la acción. Las soluciones requeridas serán de naturaleza tanto individual como colectiva; paradójicamente, el trabajo en equipo como el esfuerzo individual pasan desapercibidos en el desarrollo de los docentes. Es importante concientizarlos en operar hacia la mejora. Hay que superar el aislamiento, promover y respetar, al mismo tiempo, el desarrollo individual propio y de los demás. (ANTÚNEZ, 1994 a: 199:231)

El que se planteen interrogantes sobre la manera de conducir las escuelas y sobre quiénes deben conducirlas, el que se analicen problemas tales como: la sobrecarga, el aislamiento, el "mito colectivo", la competencia desaprovechada, la falta de movilidad en el rol del docente, las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada. Influye sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. (FULLAN, 1995: 180-200). El interés en la formación del docente, la creación de roles de liderazgo curricular, la introducción de programas de asesoramiento, la tendencia a la gestoría, así como la toma de decisiones con bases en la misma escuela ejemplifican los métodos con los cuales muchas escuelas y sistemas escolares procuran interesar a los docentes en la vida y las labores institucionales fuera del aula para que tengan más responsabilidad en las orientaciones y prácticas que se generan allí, el anterior aporte teórico complementa y refuerza el de Serafín Antúnez. (ANTÚNEZ, 1994 a: 199:231).

El encontrar un modelo teórico capaz de proporcionar explicaciones más completas es la finalidad de múltiples investigaciones sobre escuelas eficaces, teniendo como objeto primordial mejorar la calidad de los centros docentes, principalmente en la explicación de los cambios educativos y las posibilidades de intervención que proceden de los resultados que desde las investigaciones suceden, y cuyo origen se encuentra en el Informe Coleman, (1995:18): igualdad de oportunidades en educación, cuyo objetivo es encontrar una relación entre determinadas variables, bajo dos criterios: la tradición científica y el modelo que utilizan para relacionar las variables estudiadas.

Hay tradiciones distintas y que complementan el Informe Coleman: la desigualdad en educación (sociología), las funciones de producción educativa (economía), mejora de la escuela y su eficacia (educativa), y la eficiencia de los profesores y de las instituciones (psicología) (SCHEERENS, 1995:122).

Finalmente, las conclusiones de diversas investigaciones semejantes a las realizadas en el presente trabajo, muestran que las escuelas sólo explican el 10% de la varianza de los resultados en los alumnos (Rutter y Mortimore, 1995:1-118), el gasto educativo no está consistentemente relacionado con el progreso académico (FULLAN, 1995: 44) y que la organización de las escuelas, el clima educativo, el liderazgo pedagógico, la cultura escolar y

las relaciones entre los profesores, influyen en los cambios que se producen en los logros académicos de los alumnos (Scheerens, 1995:114).

METODOLOGÍA

El estudio fue prospectivo, comparativo, transversal y cuasi-experimental: pre-prueba pos-prueba, con grupos definidos por naturaleza (total de alumnos y maestros de la facultad de medicina). Aunque el estudio fue principalmente cuantitativo (con variables ordinales), tuvo una parte cualitativa en la que se describió el efecto en el comportamiento y accionar de los docentes después de aplicación de las estrategias de Direccionalidad Educativa y Formación en Valores.

Como primer paso, se elaboró un diagnóstico institucional para conocer el estado de cumplimiento de los parámetros de calidad evaluados por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) en la Facultad de Medicina objeto de este estudio, así mismo se evaluó el desempeño histórico de profesores y alumnos, determinando los siguientes índices: deserción, reprobación, eficiencia terminal, seguimiento de egresados, y evaluaciones previas de profesores por parte de los alumnos.

Después, para contar con una línea basal se realizó una pre-prueba de la variable cultura de calidad, con dos dimensiones a determinar: acciones de calidad educativa y actitud hacia la calidad. Estas dos dimensiones se trabajaron con docentes, con responsables de departamentos y con alumnos. La confiabilidad de los instrumentos fue validada mediante dos procedimientos complementarios: 1) determinación de la validez de la consistencia interna mediante su aplicación a un grupo piloto calculando el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los reactivos utilizando el programa Statistica y 2) a través de la consulta a expertos (otros docentes especialistas externos quienes juzgaron críticamente los reactivos permitiendo realizar los ajustes necesarios).

De acuerdo con los resultados, seis de los reactivos requirieron ser modificados o eliminados. Una vez validadas las encuestas, cada una según correspondiera, se aplicaron a la totalidad de los alumnos y profesores, esto constituyó la pre-prueba.

En seguida se instrumentaron diversas estrategias de intervención para sensibilizar a profesores, alumnos y responsables de departamentos a adquirir una cultura de calidad.

Para los docentes se elaboraron talleres abordando diversos temas como: Conocimiento del programa académico de la escuela, tomando en cuenta el contexto nacional e internacional; dominio de la metodología didáctica; conocimiento y manejo de los principios y métodos de evaluación; aplicación en el proceso educativo, de los principios de la educación para adultos; promoción de argumentación sustentada, la discusión razonada, el pensamiento crítico y científico en los estudiantes; estableciendo un patrón de respeto hacia el estudiante; promoción del trabajo en equipo; facilitación del trabajo individual y asesoría del estudiante para mejorar sus métodos de estudio; como mantener una postura imparcial en las discusiones de grupo; énfasis en el aprendizaje; promoción de la creatividad; propiciación de la participación de todos los integrantes; el maestro como generador de preguntas que permitan establecer un proceso de razonamiento; incentivación del estudiante para que piense, tome riesgos y sea capaz de adelantar una hipótesis y luego probar su validez; y el manejo de los niveles de ansiedad en el grupo. Dos cursos de actualización y capacitación docente: uno sobre planeación educativa y otro sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Con los responsables de departamentos se operativizó la propuesta de direccionalidad educativa, con el propósito de organizar, planear, evaluar y retroalimentar para mejorar las funciones de la escuela, del proceso educativo y de los profesores, para tratar de disminuir brechas de calidad y tener mejores resultados que impactasen en los alumnos. Para alumnos se realizaron por generación de primero a quinto año, un curso de técnicas de estudio con duración de treinta hrs y diversas conferencias y talleres de motivación y sensibilización. La información masiva de las acciones implementadas fue dada a conocer mediante trípticos y

cartelones colocados en lugares estratégicos. Todas las acciones se llevaron a cabo durante el segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005.

La propuesta de Direccionalidad Educativa se operativizó durante el semestre de enero a junio del 2005, mientras que la de Formación de Valores en la Educación Médica, se operativizó en el segundo semestre del ciclo escolar 2004-2005.

La verificación de que los participantes hubieran recibido adecuadamente las estrategias implementadas, se realizó mediante el llenado de dos cuestionarios (uno para maestros y otro para alumnos, así como con las listas de asistencia a los seminarios y talleres implementados y actas de academias por asignatura. Los resultados se analizaron en el programa SPSS versión 10, del cual se obtuvieron mínimas, máximas, medias y desviaciones estándar para cada variable. Las desviaciones estándar fueron utilizadas como indicadores de unanimidad sobre una opinión, las medianas, como valores representativos uniformes para ser graficados.

Finalmente se volvieron a aplicar las encuestas de la prueba, esto constituyó la pos-prueba. Los resultados obtenidos fueron comparados con los de la pre-prueba utilizando la prueba de Wilcoxon para la comparación de dos muestras, dado que se trabajó con un solo grupo en dos diferentes momentos, y con mediciones repetidas del mismo elemento.

Las encuestas aplicadas no se muestran en este artículo pero se encuentran disponibles a solicitud.

RESULTADOS

Valores de Referencia de los Indicadores de Calidad Educativa.

El Diagnóstico Estratégico Institucional basado en la matriz FODA, que se realizó para obtener las fortalezas y debilidades de la Institución, se resumen en la tabla 1.

TABLA 1. PRINCIPALES FORTALEZAS Y DEBILIDADES IDENTIFICADAS EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA DE TORREÓN, MÉXICO, CICLO ESCOLAR 2003-2004.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Programa educativo acreditado • Exámenes por oposición normados y efectivos para ingreso de profesores. • Programa de Tutorías, con seguimiento y control • Número reducido de alumnos (entre 15- 20 alumnos por grupo). • Índices altos de eficiencia terminal, e índices bajos de reprobación y deserción. • Rediseño Curricular aprobado, con programa de seguimiento y control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de trabajo colegiado formal. Los maestros no están integrados en cuerpos académicos, sólo en grupos disciplinarios por asignatura. • Pobre planeación educativa y deficiente distribución de campos clínicos. • Falta de unificación de criterios teórico-metodológicos y de evaluación de alumnos. • Predominio de modelos de enseñanza tradicionales (principalmente la conferencia magistral). • Los planes y programas de estudio carecen de objetivos formativos. • No existe un programa formal de seguimientos de egresados. • Desconocimiento de políticas educativas. • Escasa planeación estratégica. • No existen estrategias de motivación para alumnos y maestros. • No se aplica el examen general de egreso de las licenciaturas (EGEL).

Las tablas 2 y 3 muestran los valores de referencia de los indicadores de calidad educativa encontrados en el diagnóstico estratégico institucional y sobre los cuales se incidió en esta investigación a través de estrategias de intervención.

TABLA 2. Índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal obtenidos del diagnóstico institucional ciclo escolar 2003- 2004

Nº DE ALUMNOS	REPROBADOS	DESERTORES	TITULACION POR COHORTE GENERACIONAL (ULTIMA GENERACION)
362	48 (13.25%)	14 (3.80%)	79/81 (97.5%)

TABLA 3. Resultados de seguimiento de egresados período 1999-2001

1. Número de alumnos dentro del programa	417
2. Deserción Anual Promedio	< al 5%
3. Sexo predominante	MASCULINO (70%)
4. Promedio de aprobación del Examen Nacional de Residencias Médicas (ENRM) por generación.	50%
5. Lugar que ocupa la Facultad a nivel nacional según el ENRM.	13
6. Porcentaje de egresados empleados en el sector salud.	80%

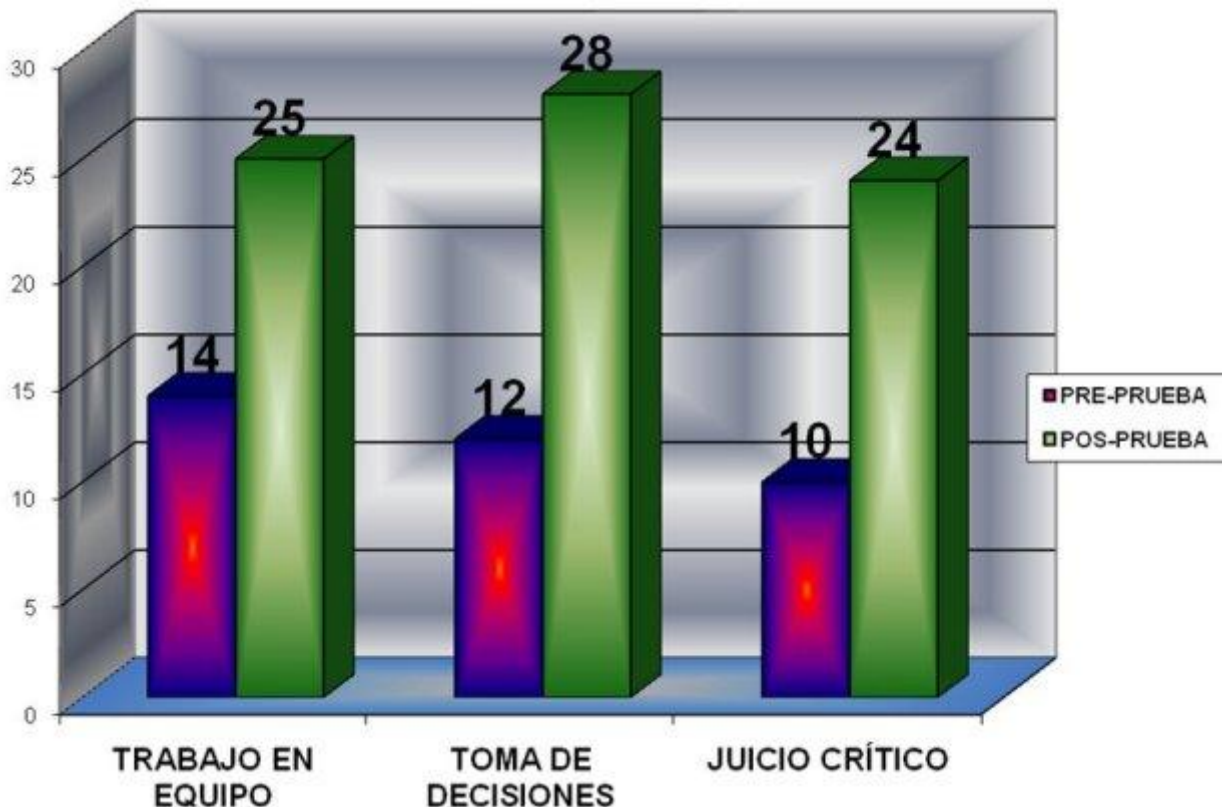
Comparación de Resultados entre la Preprueba y la Posprueba.

Encuesta para los alumnos: como se señala en la metodología, en esta encuesta se analizaron tres rubros: trabajo en equipo, toma de decisiones y juicio crítico. Los valores de las medianas fueron establecidos desde un mínimo de 0 para "nunca" cuando el alumno consideraba que la actividad nunca se realizaba hasta un máximo de 30 para "siempre" cuando el alumno consideraba que la actividad siempre se realizaba.

En la gráfica 1 se muestran los resultados de las medianas de la encuesta para alumnos, en los tres indicadores analizados. En ella se puede ver que se alcanzó una mayor puntuación en los valores de las medianas de la pos-prueba, en comparación con los valores de las medianas de la pre-prueba.

Para trabajo en equipo, la mediana en la pre-prueba fue "en ocasiones", mientras que en la pos-prueba fue "frecuentemente". Para toma de decisiones, en la pre-prueba la mediana fue "en ocasiones", y en la pos-prueba "siempre"; finalmente para juicio crítico, en la pre-prueba se obtuvo una mediana de "rara vez", y en la pos-prueba, el resultado fue "frecuentemente". Dichas diferencias fueron estadísticamente significativas.

RESULTADOS DE LOS VALORES DE LAS MEDIANAS SEGÚN RESULTADOS DE LA PRUEBA DE WILCOXON DERIVADOS DE LA ENCUESTA PARA MAESTROS

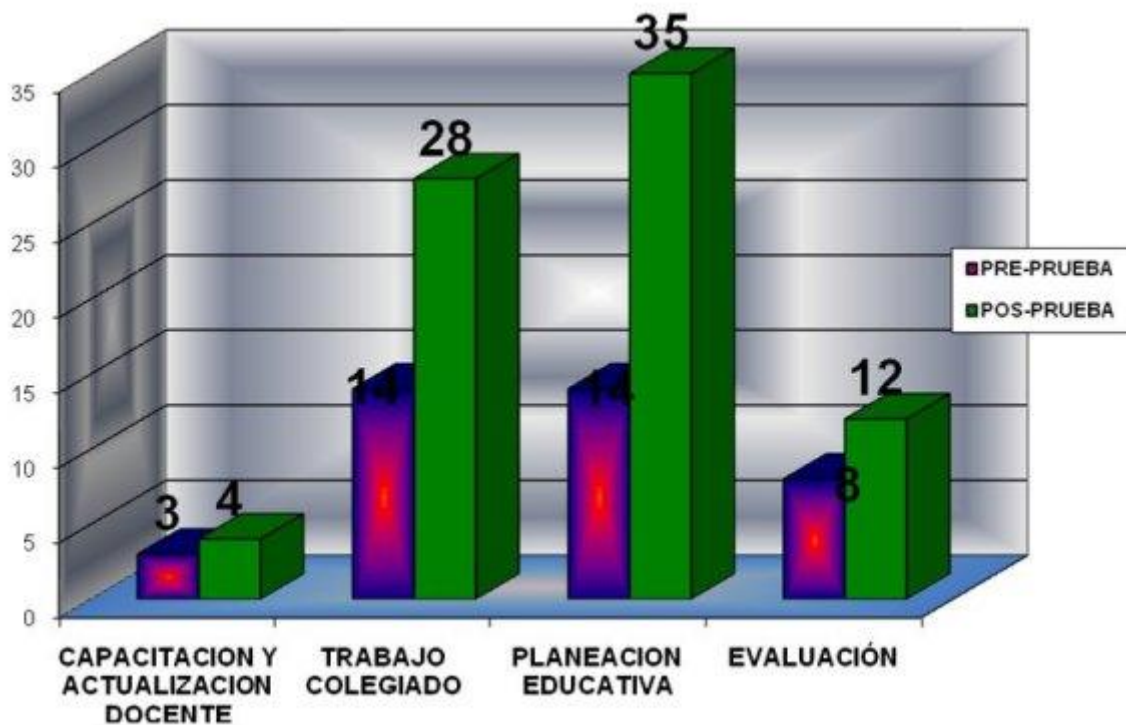


GRÁFICA 1. Comparación de resultados entre pre-prueba y pos-prueba para: actitud de los alumnos hacia el trabajo en equipo, toma de decisiones y juicio crítico. La escala en el eje de las X se interpreta de la siguiente manera: "nunca" (0-5), "rara vez" (6-10), "en ocasiones" (11-15), "con cierta frecuencia" (16-20), "frecuentemente" (21-25) y "siempre" (26-30). La escala fue establecida de manera directa, de tal manera que "nunca" significaba la peor calificación, mientras que "siempre" significaba la mejor calificación. Todas las diferencias fueron significativas (Wilcoxon $p < 0.05$ para cada uno de los tres indicadores).

Encuesta para los maestros: en esta encuesta se analizaron cuatro rubros: capacitación y actualización docente, trabajo colegiado, planeación educativa y evaluación. La escala de medición incluyó los valores: "totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo", "ni de acuerdo ni en desacuerdo", "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". Los valores de las medianas fueron establecidos desde un mínimo de 0 para "totalmente en desacuerdo", hasta un máximo de 35 para "totalmente de acuerdo".

En la gráfica 2 se pueden observar los resultados de las medianas de la encuesta para profesores, en cada uno de los cuatro indicadores analizados. Las respuestas medianas fueron: para capacitación y actualización docente, "totalmente en desacuerdo" tanto en la pre-prueba como en la pos-prueba, sin embargo puede observarse que la calificación mejoró de 3 a 4, lo cual significa un incremento del 25%; en trabajo colegiado hubo un avance importante, el resultado fue "en desacuerdo" en la pre-prueba, y "de acuerdo" en la pos-prueba; sin embargo, el mayor avance se tuvo en planeación educativa, en donde se obtuvo una media de "en desacuerdo", en la pre-prueba, y "totalmente de acuerdo" en la pos-prueba; finalmente en el rubro de evaluación, aunque existió un avance del 33% en la postprueba con respecto a la preprueba, en ambas la calificación fue "en desacuerdo". Estos resultados permiten darse cuenta que las estrategias implementadas para motivar a los maestros hacia la capacitación y actualización docente, trabajo colegiado, planeación educativa y evaluación dieron en general buenos resultados.

RESULTADOS DE LOS VALORES DE LAS MEDIANAS SEGÚN RESULTADOS DE LA PRUEBA DE WILCOXON DERIVADOS DE LA ENCUESTA PARA MAESTROS



GRÁFICA 2. Comparación de resultados entre pre-prueba y pos-prueba de la variable actitud de los docentes hacia la capacitación y actualización, trabajo colegiado, planeación educativa y evaluación. La escala en el eje de las X se interpreta de la siguiente manera: "totalmente en desacuerdo" (0-7), "en desacuerdo" (8-14), "ni de acuerdo ni en desacuerdo" (15-21), "de acuerdo" (22-28), "totalmente de acuerdo" (29-35). La escala fue establecida de manera directa, de tal forma que "totalmente en desacuerdo" significaba la peor calificación, mientras que "totalmente de acuerdo" significaba la mejor calificación. Todas las diferencias fueron significativas (Wilcoxon $p < 0.05$ para cada uno de los cuatro indicadores).

Evaluación de los alumnos a sus maestros. La tabla 4 muestra los datos comparativos entre las puntuaciones antes y después de la implementación de las estrategias para sensibilización de profesores y alumnos, cuyos resultados se obtuvieron de las encuestas de evaluación de alumnos a maestros en sus tres apartados referentes al programa, curso y desempeño docente, siendo las puntuaciones mayores en la pos-prueba lo que nos indica que los profesores mejoraron su actitud. La escala establecida para esta encuesta fue numérica del 1 al 5, en donde 1 significa la peor calificación y 5 la mejor.

TABLA 4. Comparación de promedios entre pre-prueba y pos-prueba de la encuesta de evaluación de alumnos a docentes.

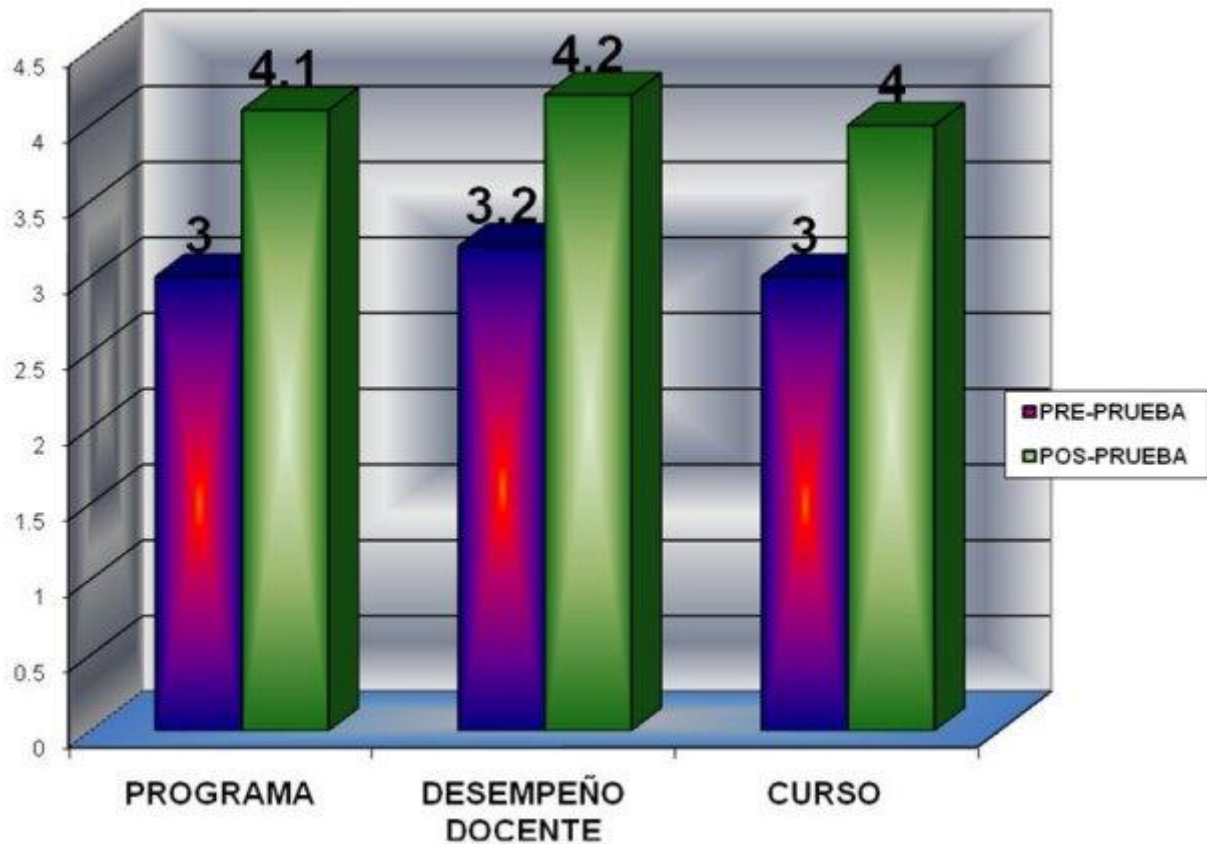
PROGRAMA			DESEMPEÑO DOCENTE			CURSO		
VARIABLES	PRE	POS	VARIABLES	PRE	POS	VARIABLES	PRE	POS
Entrega del programa	4.0	5.0	Puntualidad	3.8	4.16	Orden de los temas	4.12	4.52
						Dominio de los temas	4.40	4.46
Secuencia y coherencia	4.14	4.48	Asistencia	3.38	3.92	Claridad de los temas	4.06	4.46
						Utilización de técnicas didácticas	3.66	4.46
Utilidad de los contenidos	4.06	4.38	Cumplimiento del programa	3.94	4.48	Desarrollo de temas	4.12	4.5
						Aclaración de Dudas	4.32	4.54
Logro de los objetivos	3.82	4.40	Aula, mobiliario, clima, privacidad	3.56	4.44	Ambiente social en aula	3.90	4.36
						Capacidad para despertar interés	3.68	4.32
Opinión sobre el programa	3.86	4.32	Organización general del curso.	3.86	4.60	Propicia la participación	3.88	4.48
						Reconoce limitaciones	4.20	4.44
TOTAL	3.98	4.52		3.71	4.32		4.03	4.45

Para la suma de los tres indicadores: Pre=3.91, Pos=4.43

En el indicador utilizado "inasistencia" las calificaciones fueron más bajas en la pos-prueba porque las puntuaciones en este rubro fueron de mayor a menor en una escala del 1 al 5, es decir, entre menor puntuación obtenida, denotaba mayor asistencia del profesor a su curso, por lo que al realizar el análisis el indicador que se anotó fue "asistencia" y los valores se invirtieron. En el resto de los indicadores fue de menor a mayor en la misma escala.

En la gráfica 3 relativa a la encuesta en que los alumnos evaluaron a los maestros, se muestran los resultados comparativos de la pre-prueba (ciclo escolar 2002-2003) y la pos-prueba (ciclo escolar 2003-2004).

RESULTADOS DE LOS VALORES DE LAS MEDIANAS SEGÚN LA PRUEBA DE WILCOXON DERIVADOS DE LA ENCUESTA MEDIANTE LA QUE LOS ALUMNOS EVALUARON A LOS PROFESORES



GRÁFICA 3. Comparación de resultados entre pre-prueba y pos-prueba de la encuesta de evaluación de los alumnos a sus maestros, en tres apartados: programa, desempeño docente y curso. Todas las diferencias fueron significativas (Wilcoxon $p < 0.05$ para cada uno de los tres indicadores).

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó una propuesta metodológica para el estudio de la deserción, rezago y eficiencia terminal en las Instituciones de Educación superior (ANUIES, 2001), señalando que "*cada institución debe diseñar estrategias e instrumentar acciones que tengan como propósito incrementar la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes, aumentar su rendimiento académico, reducir la reprobación y la deserción escolar, y lograr índices de aprovechamiento y eficiencia terminal satisfactorios*" (Romo y Fresán, 2001:24). Lo anterior, dio paso a investigaciones en instituciones de educación superior mexicanas cuyos resultados fueron publicados por la ANUIES en mayo del 2006 en su página de Tutorías. Los resultados mostraron que en promedio las instituciones mexicanas tienen una deserción del 17%, reprobación 39% y eficiencia terminal 58.9%. La Tabla 2 muestra claramente que en la Facultad de Medicina motivo de este estudio, los índices de deserción (3.25%), reprobación (13.80%) son bajos y el de eficiencia terminal (97.5%) es alto, comparados con la media nacional. La razón para la solidez de la Facultad en estos indicadores es explicado en buena parte por las fortalezas descritas en la tabla 1.

La tabla 3 muestra la buena calidad de la enseñanza en la Facultad médica interpretada a través de su lugar en el Examen Nacional de residencias médicas (lugar 13 de entre mas de 60 Facultades de Medicina del país) y la buena imagen que la misma tiene en el contexto social y laboral manifestado a través del empleo en el sector salud de mas del 80% de sus egresados.

Para poder hacer análisis como el presente, es importante tener un programa de seguimiento de la trayectoria escolar y laboral de las cohortes generacionales, así como la clasificación por tipo de alumno. Esto es necesario porque, pese a formar parte de una misma generación, de igual carrera, turno, institución y otras características compartidas, los alumnos no avanzan al mismo ritmo y, por lo tanto, tienen diferentes necesidades que no siempre logran ser satisfechas completamente por la institución. Además, cursar una carrera de educación superior implica atravesar diferentes momentos con características particulares. Nunca será igual el momento del ingreso, que la "estabilidad" que ofrece estar cursando la carrera. Tampoco es sencillo preparar la salida, es decir, comprometerse formalmente con un proceso de titulación y afrontar las exigencias que plantea la sociedad para el nuevo médico.

En las gráficas 1 y 2 se revela que tanto los alumnos como los maestros presentaban un bajo nivel en cada uno de los indicadores analizados (trabajo en equipo, toma de decisiones y juicio crítico para alumnos y capacitación y actualización docente, trabajo colegiado, planeación educativa y evaluación para maestros) ya que todos ellos se encontraron en valores medios o por debajo de los mismos. Sin embargo, los resultados obtenidos en la posprueba mostraron claramente que la aplicación de estrategias de información y sensibilización, contribuyeron al desarrollo de mejores actitudes sobre calidad educativa, tanto en maestros como en alumnos, y aunque no forma parte de análisis de este estudio, la mejora de actitudes también se vio reflejada en el personal de los distintos departamentos. Las acciones de calidad llevadas a cabo, tales como la implementación de las propuestas de Direccionalidad Educativa y Formación en Valores contribuyeron a detonar procesos de mejora en la Facultad de Medicina.

Los resultados anteriores muestran además que una estrategia de concientización funciona cuando se conjunta la difusión de las ideas por medios visuales impresos, con talleres y otros medios participativos. Se requiere promover estrategias para lograr el entendimiento, la conciencia y la acción, tal como lo señalan Fullan, (1995: 180-200) y Antúnez, (1994 a: 199:231).

Evidentemente una cultura de calidad no se crea en un año, sino que es el resultado del ejemplo, del trabajo conjunto y de los resultados que se obtienen, es decir, los resultados retroalimentan el comportamiento. Sin embargo, cuando se tiene una actitud favorable, ésta se constituye en un factor que pone en marcha todo el proceso. Si bien, no se puede decir que las estrategias implementadas lograron establecer una cultura de calidad, al menos, se puede afirmar que mejoraron las actitudes tanto de alumnos como de maestros. Lo anterior confirma lo expuesto en los modelos: heurístico, de la probabilidad de elaboración y del modelo de McGuire sobre la relación entre características del receptor y susceptibilidad de persuasión.

El cambio fue más evidente en los alumnos, en donde un indicador se elevó casi a su máximo posible (toma de decisiones) y los otros se incrementaron en cerca de un 100% (trabajo en equipo y juicio crítico). En los docentes, se observaron cambios muy significativos en trabajo colegiado y planeación educativa. Aunque los cambios en capacitación y actualización docente y evaluación fueron menos evidentes, aún así existió una mejoría del 25% y 33% respectivamente. Sin embargo, los resultados muestran el importante trabajo que aún se debe hacer en mejorar la capacitación y actualización de los docentes y en el proceso de evaluación.

Marchesi y Martín, (1999: 99-117), proponen que para lograr estrategias acordes para la mejora educativa, es necesario que los educadores totales surjan, se desarrollen y prosperen en escuelas totales, es decir en escuelas que valoren, desarrollen y apoyen el criterio y el saber de todos sus docentes en la búsqueda común de la mejora. Fue evidente, en el transcurso de la implementación de estrategias, que los docentes tuvieron una menor asistencia a los cursos de capacitación y conferencias de motivación que los alumnos, lo cual evidencia una mayor resistencia de los docentes al cambio. En el segundo indicador (evaluación), existió una resistencia por el docente a ser evaluado por el alumno. En los dos

indicadores que hubo franca mejoría (trabajo colegiado y planeación educativa), es probable que el factor determinante para ello, no fueron los trípticos ni la difusión visual, sino el desarrollo de la propuesta de Direccionalidad Educativa, los talleres programados y la participación obligada, hasta cierto punto, por las exigencias de las evaluaciones externas (COMAEM, SEP, etc.).

Finalmente en la evaluación de los docentes por parte de los alumnos, su percepción en la pre-prueba fue que el desempeño de los profesores no era la más adecuada, ya que más del 50% de los reactivos analizados se encontraron con calificaciones por debajo de cuatro (ver tabla 4). Aunque la mejora en el desempeño docente después de la pos-prueba no fue espectacular según la percepción de los alumnos (por ejemplo el cumplimiento del programa y la asistencia apenas alcanzaron significancia), sin embargo, se observa mejoría prácticamente en todos los indicadores, ya que solamente el indicador "asistencia" con 3.92 fue el más bajo. El resto de los indicadores obtuvieron calificaciones por arriba de cuatro. No obstante, los resultados muestran la necesidad de seguir trabajando en mejorar la utilidad de los contenidos, el ambiente social en el aula, la capacidad para despertar interés y sobre todo la puntualidad y asistencia de los profesores que son dos indicadores aparentemente fáciles de cumplir, pero que de manera más profunda reflejan el nivel de compromiso y responsabilidad de los docentes.

La modificación de actitudes y valores no es fácil, pues se van desarrollando durante toda la vida (Maggi, (1997), y un año es poco tiempo para esperar observar cambios importantes, sin embargo, nos sorprendió el gran avance reflejado en el cambio de actitud hacia la mejora educativa. Estos resultados desde nuestro punto de vista muestran la facilidad con la que es posible lograr cambios importantes cuando se planea y sistematiza una estrategia de mejora en la calidad educativa institucional.

Desde la perspectiva del diagnóstico institucional en esta investigación se presentaron algunos elementos esenciales para la formulación, implementación y análisis de indicadores de la calidad educativa. Es importante hacer notar que el objetivo de esta investigación no consistió en hacer un catálogo de todos los tipos de indicadores existentes o de su manejo. Se trató, más bien, de proporcionar criterios de base que permitieran comprender los elementos que hacen posible visualizar el proceso de construcción de la calidad educativa.

Para propósitos de esta investigación la calidad de la educación retoma lo aportado por Ruano, (2002: 12-14), que define a la misma como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propician mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje-investigación. Lo anterior refuerza la idea de que al llevarse a cabo el trabajo colegiado, propuesto como una de las estrategias para contribuir en la construcción de una cultura de calidad educativa en la facultad de medicina dio buenos resultados al realizarse a través del desarrollo de las propuestas de Direccionalidad Educativa y Formación en Valores.

Águila Cabrera y cols. (2004) proponen una concepción de la calidad de la educación universitaria, que facilita el proceso de evaluación y acreditación de las instituciones y de los programas. Un primer aspecto a tener en cuenta es que la calidad no puede considerarse si no es refiriéndola a la evaluación externa y acreditación. Esto choca de inicio con una resistencia provocada en parte por no existir una tradición de rendición de cuentas ante la sociedad de parte de las instituciones universitarias, y se manifiesta en la poca experiencia en relación con la elaboración de las políticas y prácticas de la evaluación.

Según Hernández, (1998: 1-70), actualmente se está propiciando una cultura de autoevaluación a nivel nacional por las evaluaciones externas y las acreditaciones sobre todo a nivel de educación media y superior. En lo que se refiere a la educación médica las autoevaluaciones se han hecho necesarias por la necesidad de seguir con los lineamientos dictados por la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) y el cumplimiento de los estándares de calidad dictados por el COMAEM.

Fue precisamente la necesidad de cumplir con los estándares de calidad dictados por los organismos acreditadores externos mencionados que al menos en principio motivó el desarrollo del presente estudio.

CONCLUSIONES Y LOGROS DERIVADOS.

En relación a los resultados obtenidos con esta investigación podemos concluir lo siguiente:

1. Las estrategias propuestas y que se aplicaron en profesores y alumnos de la facultad de medicina, resultaron favorables para el cambio de actitud y la aceptación de acciones de calidad, apoyando con ello, la construcción de una cultura de calidad. Aun cuando la construcción de una cultura de calidad es un proceso continuo, largo y laborioso, que implica un cambio de estilo de vida y conducta, el cambio de actitud es un paso fundamental hacia ello. Buscar la calidad educativa es una jornada que se empieza por el final: inicia en el autoanálisis de todo lo que se ha hecho, para poder comprender todo lo que se esta por hacer.
2. Se diseñaron estrategias en base a las debilidades detectadas y cuyos instrumentos se validaron.
3. Los alumnos fueron más sensibles que los docentes a las estrategias aplicadas, y en ellos parece ser más fácil lograr un cambio de actitud.
4. Con la implementación de la propuesta de Direccionalidad Educativa, fue claro que el trabajo colegiado con profesores, cambia poco a poco la actitud hacia la planeación educativa, y con ello mejoró la organización de los cursos.
5. Significativamente todo ello, lleva como aportación importante el trabajo colegiado, del cual se carecía en la facultad. En los alumnos, las aportaciones asociadas a los cambios en las estrategias y metodologías educativas, incrementaron el número de experiencias clínicas, mejorando al aumentar su motivación la actitud hacia la participación y responsabilidad, contribuyendo a elevar su juicio crítico y toma de decisiones, esperando que todo ello, repercuta en una mejor participación conjunta con el equipo del personal de salud.
6. Se identificaron otros ámbitos que además del binomio alumnos-profesor contribuían a una baja cultura de calidad. Ellos fueron los departamentos de enseñanza y administración escolar.
7. Con la implementación de la propuesta de Formación en Valores, se logró que se agregaran objetivos formativos dentro de los planes y programas de asignatura por generaciones, de primero al quinto año de la carrera.
8. Se implementaron exámenes generacionales cuyo objetivo último es el logro de la equidad del aprendizaje de los alumnos además contar con una prueba objetiva del avance académico por generación.
9. Las aportaciones conjuntas que se dieron al apropiarse de las propuestas de intervención, por parte de profesores y alumnos, se aprovecharon para sistematizar los procesos de control de calidad de la atención y actualización médica así como de la investigación. Se estableció una mayor organización de las actividades educativas propias de los hospitales sede, se incrementó el número de tutores en las prácticas clínicas. Asimismo, el logro de estas propuestas dio en forma relevante una visión compartida: director, profesores, alumnos, padres de familia, que seguramente tendrán un efecto importante en la eficacia de la implementación de innovaciones.
10. Se logró además iniciar con un programa de capacitación y actualización docente.
11. Se sistematizó y se logró implementar un programa de evaluación de profesores por los alumnos en forma continua y permanente, sensibilizando a los docentes en ver este

instrumento como un proceso de mejora, en que se tiene que seguir trabajando para su total aceptación.

12. Se inició con un programa de seguimiento de egresados que permitirá retroalimentar los procesos de rediseños y adecuaciones curriculares sobre todo, basados en perfiles de ingreso, desarrollo del plan de estudios y los perfiles de egreso de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ÁGUILA CABRERA, (2004). *El concepto calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional.* IESALC. UNESCO

ÁLVAREZ, M. S. y SANTOS G. (1996). *Estrategias para la elaboración de proyectos.* España: Escuela Española.

ANTÚNEZ, M. S. (1994) a. *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona, España: ICE-HORSORI.

ANTÚNEZ, M. S. (1994) b. *El trabajo en equipo de los profesores: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares.* España: Editorial de Barcelona.

ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio,* México.

ARCHIVOS DEL DEPARTAMENTO ESCOLAR, FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA, UNIDAD TORREÓN. (1996).

BAENA PAZ, G. (1999). *Calidad y educación superior. Los retos para el tercer milenio.* México: Ariel.

BLEGER, J. (1977). *Psicología de la conducta.* Argentina: Paidós.

BUCKLEY, A. (1985). *The management of change.* London: Kogan.

CASANOVA, M. A. (1992). *La evaluación garantía de calidad para el centro educativo.* España: Editorial Luis Vives.

CERVANTES GALVÁN, E. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo.* México: Ediciones Castillo.

COOMBS, P. H. (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

CHIAVENATO, I. (1997). *Administración de recursos humanos.* Colombia: McGraw Hill.

DE LA FUENTE MUÑIZ, R. (1976). *Conceptos básicos de Psicología de la conducta.* México: Fondo de Cultura Económica.

DEMING, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis.* Madrid: Díaz de Santos.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2006). *Ley General de salud. Reforma de septiembre del 2006.*

ESCUADERO, J. M. (1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares.* Sevilla, España: Arquetipo Ediciones.

ESPELETA, J. (1991). *Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica.* México: Editorial IPM.

FULLAN, M. (1995). *La escuela que queremos.* México: Editorial Amorrortú.

FESTINGER, E. (1977). *Teorías del aprendizaje y sobre la actitud.* México: Fondo de Cultura Económica.

GÁRATE, R. A. (2000). *Los silencios en el aula.* México: CETYS UNIVERSIDAD.

GORDON, J. R. (1997). *Comportamiento organizacional.* Prentice Hall. México.

GIMENO, S. (1993). *Centros escolares y cambio educativo.* Madrid, España: GID Ediciones.

GLAZMAN NOWLASKI, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria* México: Paidós.

GRAYSON, J. (1990). *El reto de la calidad total en los años 90.* México: Fundameca.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Y COLS. (1997). *Metodología en la investigación.* Colombia: McGraw Hill.

HERNÁNDEZ ZINZÚN GILBERTO, (1998). *La calidad de la educación médica en México.* México: Editores Plaza y Valdéz.

INDA, H. D. (1996). *Calidad con calidez.* México: Ejecutivo Excellence. En SHELTON, K.

INFORME COLEMÁN, (1995). *Informe de la igualdad de oportunidades en educación.* En: **SCHEERENS, B. (1995).** *Estudio Internacional sobre la investigación de eficacia escolar.* N° 42. New York, USA: Casell.

LAMAS ROBLES, R y OJEDA DELGADO, A. (2001). *Educación y tecnología.* En: **NUÑEZ HURTADO, C.(coord.).** *Educación para construir el sueño.* México: ITESO - CEAAL - UPN. Memorias del VIII Simposio de Educación y Valores.

LEY GENERAL ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA, (1992).

MC. GUIRE, (1986). *Propuesta de una teoría de inoculación para cambio de actitud.* En: *Investigaciones sobre cambio de actitud, basadas en diferentes modelos teóricos.* Universidad de Yale. N° 28.

MAGGI, Y. R. E. (1997). *Desarrollo humano y calidad. Valore y actitudes.* SEP. CONALEP. México: Limusa.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1999). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid España: Editorial Alianza.

MARTÍN BRIS, M. (1998). *Organización y planificación integral de centros.* Madrid, España: Escuela española editor.

MAYOR, G. (1993). Informe final de La Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental América Latina. N° 4:35

MILLÁN, A. R. RIVERA, B. y RAMÍREZ, M. S. (2001). *Calidad y efectividad en instituciones educativas.* México: ITESM - TRILLAS.

MOREIRA Y LANG SILVEIRA, (1993). *Validación de instrumentos para medir conocimientos.* Argentina: EDIPUCERS.

MURPHY, J. (1995). *School Effectiveness.* USA: Collage Record.

OCDE, - ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO - (1995). *Escuelas y calidad de la enseñanza.* España: Paidós.

PETTY Y CACIOPPO, (1981). *Investigaciones sobre cambio de actitud, basadas en diferentes modelos teóricos.* Universidad de Yale. N° 28.

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL, (2000-2006).

POZNER, P. (1997). *La Escuela como unidad educativa.* Argentina: Editorial AIQUE Buenos Aires.

REFORMA CURRICULAR, (2003). *Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, unidad Torreón.*

REYNOLDS, D. (1998). *Las Escuelas eficaces.* México: Editorial Santillana.

ROMO LÓPEZ Y FRESÁN OROZCO (2001). *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago,* en: Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, ANUIES, México.

RUANO, CARLOS R. (2002). *Más allá de la evaluación por resultados: Planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario.* OEI-Revista Iberoamericana de Educación. N° 102.

RUIZ, C. G. (1999). *El estudio de la calidad de la educación y la efectividad escolar.* México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

RUTTER, M. MORTIMORE, and P. SCHEERENS, J. (1995). *Effective schooling.* New York, USA: Casell.

SALINAS, D. (2002). *Evaluación institucional y responsabilidad docente.* España: Grao.

SCHEERENS, B. (1995). *Modelos de eficacia educativa. Estudio Internacional sobre la investigación de eficacia escolar.* N° 34. New York, USA: Casell.

SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.* México: SEP.

SCHMELKES, S. (1996). *Calidad de la educación y gestión escolar.* México - España: Ponencia presentada en el primer seminario, en el marco del Fondo Mixto de Cooperación. Querétaro, México.

SEP -SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA-, (2003). *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad.* Internet:[http://básica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasde calidad/pub/quees/reglas.html](http://básica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasde%20calidad/pub/quees/reglas.html)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992), Artículo 3° Constitucional y Ley Federal de Educación, México, SEP.

TORRES, B. (1991). *Los maestros son trabajadores intelectuales* Revista de Quito, Ecuador. Volumen I N° 3:28.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA, (2000). *Estatutos universitarios, y Ley General Orgánica.* México, Coahuila.

WHITAKER, P. (2002). *Como gestionar el cambio en contextos educativos.* Madrid, España: Editorial Narcea.