

# LA APRECIACIÓN DEL CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES A TRAVÉS DE CUESTIONARIOS A LOS ALUMNOS. EL CASO DE LA UAM

Guillermo Ejea Mendoza  
Febrero de 2007

## PRESENTACIÓN

Estas notas argumentan que los cuestionarios aplicados a los alumnos pueden servir de instrumento para apreciar el cambio de las prácticas docentes en la UAM.

El trabajo se inscribe en la dimensión II del proyecto *Un enfoque institucionalista de la educación superior en México*, a saber:

“Análisis institucional de la UAM para explicar los motivos y circunstancias que determinan su respuesta a las políticas de educación superior recientes. Esta dimensión de análisis abarca el caso concreto de la Institución desde las perspectivas de las organizaciones complejas autorreguladas y del cambio organizacional aplicadas al ámbito universitario”.

## INTRODUCCIÓN

Estas notas argumentan que los cuestionarios aplicados a los alumnos pueden servir de instrumento para apreciar el cambio de las prácticas docentes en la UAM. La primera parte establece los alcances de las prácticas docentes como indicador de la calidad educativa en un contexto de cambio de la filosofía institucional en este aspecto. En la segunda se plantean las ventajas y desventajas de dichos cuestionarios, conforme a la literatura en la materia. En la tercera se describen las características de la encuesta que se aplica en la UAM. En la última se formula la propuesta para utilizar esta encuesta de acuerdo con el propósito señalado. Al final se incluyen algunas breves conclusiones.

### 1. SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES Y CALIDAD EDUCATIVA

No hay un concepto definitivo de calidad educativa sino que ésta se encuentra asociada a la filosofía de una institución (UAM-A, 1999; García y Espíndola, 2004; Loredó 2004), especialmente a sus objetivos. La diversidad es amplia. Hay universidades que ofrecen calidad en los servicios a la enseñanza, otras que buscan generar profesionistas exitosos, algunas que enfatizan la formación de profesionales comprometidos con los problemas sociales, otras que ponen el acento en el desarrollo integral de las personas y las que pretenden cubrir todo lo anterior. Por otra parte, la calidad educativa es resultado a su vez de la calidad combinada de los múltiples factores que intervienen en el proceso educativo, como profesores, alumnos, planes y programas de estudio, equipamiento e instalaciones, actividades complementarias y estructura organizacional.

La evaluación puede realizarse sobre los resultados, sobre los insumos, sobre el proceso o sobre dos o los tres aspectos. La evaluación de resultados tiene que cotejar éstos con los objetivos del proceso educativo, derivados de la filosofía que lo enmarca; por ejemplo, egresados exitosos en su trayectoria profesional o bien solamente eficiencia terminal elevada. La evaluación de los insumos atiende, por ejemplo, a cambios en el grado de habilitación los profesores, la cantidad y actualidad de los equipos y las instalaciones o la coherencia curricular. La evaluación de procesos se refiere a la forma como se organizan y administran las condiciones en que se desenvuelven las actividades docentes.

Por lo mismo, la evaluación integral de la calidad educativa no puede enfocarse desde un solo ángulo ni medirse con una sola variable. Por el contrario, la evaluación es una actividad compleja que trasluce la misma complejidad de la actividad docente y la multidimensionalidad de su contexto.

Así, la evaluación de los docentes sólo es una parte de la evaluación de la calidad educativa de una institución, y debe hacerse en función, en primer lugar, de los objetivos de la misma, y en segundo, de las condiciones y factores institucionales que intervienen en el proceso educativo.

Una forma –oblicua, ciertamente- de observar el cambio de la calidad educativa reside en ver el cambio en las prácticas docentes.

Por supuesto, no se asegura una relación unívoca ni definitiva, ya que el cambio en las prácticas docentes tendría que reflejarse en la formación de los alumnos, la que a su vez tendría que medirse bajo ciertos criterios de objetividad o de referentes invariables a nivel institucional, nacional o internacional. Pero es una aproximación válida en tanto que las prácticas docentes son determinantes en la formación de los estudiantes<sup>1</sup>.

¿Es posible que mejore la calidad educativa con el cambio sólo de las prácticas docentes, mientras que las demás condiciones del proceso educativo se mantienen constantes? En principio, la respuesta es afirmativa, aunque el cambio en las prácticas docentes producirá casi indefectiblemente el cambio en el resto de las variables.

A la inversa: ¿es posible que mejore la calidad educativa mediante el cambio de todas las condiciones del proceso educativo, excepto en las prácticas docentes? Es importante, sin duda, la mejora de los otros factores del proceso educativo, por ejemplo, en planes de estudio, preparación académica de los profesores e infraestructura. Pero el cambio real involucra forzosamente el cambio de las prácticas docentes, especialmente cuando se trata de sustituir la visión tradicionalista por una que esté centrada en el aprendizaje y los alumnos.

---

<sup>1</sup> En otro trabajo he analizado el papel medular de las prácticas docentes en el cambio de los paradigmas educativos (“Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación”).

Por ejemplo, la nueva filosofía educativa de la UAM y de la política gubernamental (PNE, PIFI) postula una enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos, es decir, una perspectiva teórica constructivista que debe desplazar a la tradición transmisionista anterior<sup>2</sup>.

El cambio en las prácticas docentes no es instantáneo sino que ocurre gradualmente, incluso con la resistencia de muchos profesores. Probablemente haya una combinación de profesores que mejoran sus prácticas tradicionales, otros que cambian su modelo y los que siguen igual.

En todo caso, el proceso de mejora en la calidad educativa de la institución debe manifestarse en el cambio de las prácticas docentes de un conjunto más o menos significativo de sus profesores. En este tránsito pueden ocurrir dos situaciones. En la primera, los profesores mejoran sus prácticas docentes tradicionales; en la segunda, más radical, cambian de paradigma pedagógico. Lo que interesa es ver si hay cambio a nivel agregado. A este nivel no importa si hay una mejora de los métodos tradicionales o cambios de paradigma. Lo importante es ver si hay cambio.

## 2. SOBRE LOS CUESTIONARIOS A LOS ALUMNOS

Los cuestionarios a los alumnos sobre el desempeño de los profesores comenzaron a aplicarse en México en los años setenta (García Garduño, 2003)<sup>3</sup>, pero se generalizan a partir de los noventa junto con la evaluación docente para efectos de estímulos<sup>4</sup>. Es actualmente el instrumento de evaluación más utilizado, con variaciones, no sólo en México sino en otros países, debido a su generalidad y bajo costo respecto de otras formas de evaluación (García Garduño, 2004; Poissant, 2004; Tristán, sf). Es útil además, si se publican sus resultados, para ayudar a los alumnos a elegir profesor en los

---

<sup>2</sup> En otros ensayos he analizado la situación de la UAM en este aspecto señalando que la Institución estableció un nuevo paradigma educativo a partir de 2001 y que esto coincide con la implantación del PIFI (“Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación”, “La evaluación de la docencia en la UAM. Una aproximación al marco institucional” y “Notas sobre la gestión de la docencia y su evaluación en la UAM. Una mirada sobre la Unidad Azcapotzalco”).

<sup>3</sup> En la UIA en 1969, en la FCA-UNAM en 1971, en el ITSM en 1974.

<sup>4</sup> UAM, UNAM, UAQ, UAEH, UABC, UAMOR (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003). También en SLP, UIA, Anáhuac (Tristán, sf)

sistemas flexibles o donde una materia se ofrece mediante varios grupos (De Mora, 1999). Pero también es un instrumento muy controvertido.

Uno de los debates más importantes gira alrededor de la capacidad de opinión de los alumnos. Se considera que los estudiantes disponen de elementos para poder opinar en los siguientes aspectos: a) respecto del profesor: su relación con los alumnos, su comportamiento ético, su grado de interés y atención, su habilidad comunicativa y organizativa y la equidad (justeza) en las calificaciones; b) respecto del curso: carga de trabajo y conocimientos adquiridos. Pero que no los tienen (en cursos de pregrado) para opinar acerca del contenido del curso, la erudición del profesor y su dominio de la materia (Poissant, 2004). Naturalmente, hay profesores que son más escépticos sobre las capacidades de los estudiantes, así como los hay que les dan más crédito.

El uso de los cuestionarios tiene que hacerse con cautela. Un factor que puede sesgar los resultados es el relativo a las conductas benevolentes o cómplices entre profesores y alumnos, por las cuales se intercambian buenas calificaciones y buenas opiniones (Poissant, 2004; García Garduño, 2003). Por eso, algunos analistas y profesores creen que las opiniones de los alumnos deben filtrarse de acuerdo con el desempeño de éstos. No obstante, estas desviaciones pueden identificarse a través de métodos complementarios, como las entrevistas personales (a alumnos y colegas) o la evaluación del nivel de los alumnos en exámenes diagnósticos al inicio del siguiente curso.

A pesar de la sospecha, siempre latente, acerca de la manipulación y los motivos no académicos que pueden orientar las opiniones de los alumnos, estos cuestionarios han mostrado tener validez y confiabilidad, pues a la larga la percepción de los alumnos plasmada en los cuestionarios coincide con las opiniones que se recogen en los pasillos y en los grupos de análisis.

En general, se emplean cuestionarios multidimensionales. Las dimensiones más atendidas son: 1) dominio de la materia, 2) claridad expositiva, 3) organización del curso, 4) entusiasmo del profesor, 5) trato, 6) evaluaciones y 7) retroalimentación a los alumnos. También se incluyen preguntas de tipo general acerca del profesor, como “¿qué opinión tiene sobre el desempeño global del profesor?” o “¿volvería a inscribirse con este profesor?” (García Garduño, 2004; Poissant, 2004). Se estima que los

indicadores generales sólo deben ser utilizados con fines de definición de políticas y estrategias de carácter general, mientras que los indicadores específicos sí pueden utilizarse con fines de análisis y retroalimentación de las prácticas docentes concretas (Poissant, 2004)<sup>5</sup>.

Se ha encontrado que las variables de edad, sexo, experiencia y categoría del profesor no están relacionadas fuertemente con su desempeño y eficacia; y que tampoco es significativo si los profesores realizan investigación. En cambio, los puntajes varían en función de la disciplina (Rueda y Torquemada, 2004; Poissant, 2004; García Garduño, 2004, 2003; Luna, Valle y Torquemada, 2003).

La validez de los cuestionarios está asociada a la dificultad del curso y la carga de trabajo; las expectativas, nivel de formación e interés de los alumnos; el trato del profesor; el tamaño del grupo (los menores de 10 alumnos no son recomendables), y la forma de aplicar los cuestionarios (anonimato de los alumnos, presencia del profesor o algún representante, oportunidad y frecuencia). También cuentan el objetivo y las consecuencias de la evaluación ya que influyen en el interés que los alumnos ponen en sus respuestas y los profesores en sus resultados (Poissant, 2004; Luna, Valle y Torquemada, 2003).

A este tipo de evaluación se le hacen cinco críticas fuertes, sin contar las que se relacionan con las deficiencias metodológicas de diseño y aplicación que puedan presentar: a) no mide aprendizajes reales sino la satisfacción de los alumnos con el profesor o con el curso (García Garduño, 2003), o la personalidad del profesor más que la enseñanza (Poissant, 2004)<sup>6</sup>; b) se inscribe en el modelo de la enseñanza eficaz, ya que refuerza el punto de vista convencional sobre estudiante pasivo - profesor activo (Poissant, 2004); c) los índices numéricos son menos precisos de lo que parece (Poissant, 2004)<sup>7</sup>; d) sirve más para fines de control administrativo que de retroalimentación concreta (en parte, porque su aplicación depende del aparato burocrático, y en parte, por la dificultad de trabajar con los indicadores específicos); y e)

---

<sup>5</sup> Varios ejemplos de las dimensiones y variables utilizadas en México y otros países pueden verse en Tristán (sf).

<sup>6</sup> “La reputación del profesor” y “la satisfacción del cliente” (Díaz Barriga, A., 2004).

<sup>7</sup> “¿Cuál es la diferencia entre 8.5 y 9.2?” (Díaz Barriga, A., 2004: 68).

proporciona un punto vista unilateral sobre lo que sucede en el aula (García Garduño, 2003).

En mi opinión, el problema de la imprecisión de los índices puede franquearse mediante un modelo estadístico que detecte los casos extremos, aunque es cierto que este procedimiento no es indicativo de la calidad de los profesores sino sólo de cuáles son mejor o peor percibidos por los alumnos. Quizá la medición de las variaciones en el tiempo de los puntajes obtenidos por los profesores ayude a identificar más adecuadamente su desempeño (siempre y cuando se considere ‘estable’ y confiable la opinión de los alumnos).

Por otro lado, es poco lo que se puede argumentar contra esas críticas, pero cabe decir que, precisamente por eso, los analistas insisten en que la evaluación de la docencia debe hacerse de manera multidimensional, mediante enfoques e instrumentos diversos, considerando ciclos largos, cotejando fuentes distintas, ampliamente participativa, contextualizada y de conformidad con la filosofía institucional. En este sentido, el (buen) uso de los cuestionarios ha contribuido a crear una cultura de transparencia y rendición de cuentas, y a comprender la necesidad de emprender mejoras reales al proceso educativo, mediante procesos de análisis y reflexión más sistemáticos.

### 3. LA ENCUESTA A LOS ALUMNOS SOBRE EL DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES EN LA UAM

La aplicación de la encuesta a los alumnos sobre el desempeño de los profesores en la UAM se inició en 1994 con el propósito de proporcionar elementos de evaluación para decidir el otorgamiento de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente (BRCD) creada en 1992.

La encuesta se diseñó en la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional de la Rectoría General (DIPLADI) y fue revisada entre 2003 y 2004 por un grupo de trabajo integrado por expertos externos y profesores de las tres Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades<sup>8</sup>. Puede decirse que los cambios propuestos por este grupo al diseño y

---

<sup>8</sup> De las Unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. Todavía no se creaba la Unidad Cuajimalpa.

estructura del cuestionario fueron menores aunque significativos, en especial, se aumenta el peso de las preguntas de opinión y se reduce el de las factuales (las que son verificables por otros medios), y se reduce también el peso de las preguntas de tipo administrativo (UAM, 2004a). Los nuevos cuestionarios comenzaron a pilotarse en 2005 en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco.

Cabe mencionar que el grupo de trabajo también tenía como objetivo de más largo plazo explorar nuevas estrategias de evaluación de la docencia en la Universidad, y que una de sus sugerencias más importantes fue que la Institución definiera su perfil deseable de docente.

El cuestionario (vigente hasta 2005) consta de 21 preguntas de opción múltiple divididas en tres secciones: nivel organizativo (5 preguntas), nivel de desempeño (15 preguntas) y una, sin encabezado, con la pregunta sobre la evaluación global del desempeño del profesor. Además, incluye un talón desprendible en el que cada alumno puede anotar comentarios<sup>9</sup>. También hay una sección inicial de autoevaluación de los alumnos (6 preguntas).

La encuesta se aplica a todos los alumnos cada trimestre, es decir, alrededor de 100,000 cuestionarios, de los cuales un 33% no se llena debido principalmente a que los profesores no se encuentran en el aula (se les visita tres veces) o a profesores que rechazan su aplicación por diversas causas.

Se aplica en la séptima y octava semanas del trimestre, cinco o cuatro antes de las evaluaciones finales del curso (doceava semana). El momento de la aplicación ha sido criticado por los profesores con el acertado argumento de que es muy pronto para que los alumnos puedan opinar sobre el curso en su conjunto, y han pedido reiteradamente que se aplique hasta la novena y décimas semanas, o bien décima y undécima. Sin embargo, esto no es posible porque en tales semanas, y las semanas que corresponden a los períodos intertrimestrales, tanto el sistema de cómputo como el sistema de registros escolares de la Universidad se saturan con la programación escolar del trimestre que sigue, las evaluaciones de recuperación (los exámenes extraordinarios) y la carga de las

---

<sup>9</sup> En la DCSH-A se procesan sistemáticamente estos comentarios.

calificaciones del trimestre que terminó. Además, se ha tomado en consideración que hacerlo más cerca del final de los cursos afectaría negativamente a los alumnos que ayudan a su aplicación.

La encuesta es anónima y se pide a los profesores que salgan del aula mientras se aplica. Hasta donde se sabe (porque ni los estudiantes ni los encuestadores lo denuncian), siempre hay algún profesor que no sólo no sale del salón sino que, además, intimida a los alumnos. Y siempre hay alumnos que creen, en efecto, que el profesor puede tomar represalias. Pero en general se respeta el principio.

Aunque la legislación señala que la encuesta debe ser aplicada conjuntamente por el Rector General y los Directores de División, en realidad es aplicada por las Coordinaciones de Sistemas Escolares de cada Unidad, que contrata estudiantes para ello<sup>10</sup>.

Los datos se procesan en la Dirección de Sistemas Escolares con el apoyo de la Dirección de Cómputo. Se obtienen dos gráficas, una de pastel con el porcentaje de las respuestas (sí, no) referentes a la necesidad de que el profesor tome cursos de didáctica (pregunta 5) y otra de barras que indica el número de respuestas (malo, regular, bueno, muy bueno, excelente) sobre la evaluación global del desempeño del profesor (pregunta 21). El paquete de las gráficas individuales, las copias de los cuestionarios respondidos y los talones originales se envía a cada una de las Divisiones para que éstas las distribuyan a su vez entre los Departamentos, donde deben repartirse entre los profesores. Los resultados individuales se entregan a cada profesor y no se difunden. También entrega a las Divisiones copia electrónica de la base de datos correspondiente.

Los resultados se entregan a partir de la segunda semana del trimestre siguiente para evitar que incidan en las calificaciones de los alumnos del trimestre evaluado.

Hasta este nivel, los datos son analizados por DIPLADI cuando surgen necesidades específicas (como elaboración de informes generales, material de trabajo para alguna comisión de Colegio Académico, estimación de costos), sin ninguna incidencia

---

<sup>10</sup> En la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco se controla su aplicación desde 2002.

vinculatoria en las políticas institucionales. Puede decirse lo mismo de los análisis que se elaboran a nivel de las Unidades. Esto se debe a que la evaluación de la docencia compete a los Consejos Divisionales y a que los resultados de la encuesta se utilizan casi exclusivamente para fines del otorgamiento de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente (BRCD). En consecuencia, el aprovechamiento de la información depende por completo de las políticas de cada División.

Al considerar los resultados de la encuesta, algunas Divisiones sólo utilizan las dos gráficas proporcionadas por DIPLADI; otras han establecido escalas para tratar de clasificar a los profesores; muy pocas se han aventurado a desarrollar sistemas más analíticos para sacarle más provecho al instrumento en sus diagnósticos y estrategias de mejora de la docencia<sup>11</sup>.

Diversos ejercicios han mostrado que los puntajes obtenidos por los profesores tienden a situarse en valores altos y que son esporádicos los casos de puntajes bajos<sup>12</sup>. Esto indica que la encuesta tiene un sesgo propio<sup>13</sup> y/o que la docencia de los profesores de la UAM es satisfactoria y/o que los alumnos tienden a ser benevolentes con los profesores (sin que esto implique complicidad) y sólo castigan a aquellos con los que la mayoría del grupo se ha sentido verdaderamente molesta en el curso, por motivos personales o académicos. Debido a este sesgo, la encuesta es poco útil como criterio de diferenciación para otorgar o no la BRCD<sup>14</sup>.

Este uso magro de la encuesta ha provocado que profesores y alumnos le resten importancia a los resultados. Muchos alumnos contestan con displicencia el cuestionario y muchos profesores lo descalifican parcial o totalmente. Se percibe como un trámite

---

<sup>11</sup> Por ejemplo, en la DCSH-A se establecen las medidas de tendencia central y de variabilidad, así como los puntajes individuales de cada profesor de acuerdo con un modelo que diferencia y pondera las respuestas de cada pregunta, cuyos resultados son entregados a los Coordinadores de Estudios y a cada docente (Ejea, Larios, Loreto e Hilario, 2004).

<sup>12</sup> Cálculos realizados para documentos de trabajo internos en la Secretaría General y varias Divisiones.

<sup>13</sup> Por ejemplo, se ha señalado que el orden de las respuestas en el cuestionario favorece esa tendencia.

<sup>14</sup> Como la BRCD se otorga básicamente por el número de horas de clase que impartió el profesor y el mínimo es de 36 horas al año, la inmensa mayoría de los profesores que la solicitan obtiene la Beca. Sólo se niega en situaciones extremas de inasistencia o mal trato a los alumnos, y siempre que se pruebe de modo fehaciente que se trata de una actitud sistemática del profesor, lo cual no es fácil.

burocrático más. No obstante, en el período 2001-2005 todas las Divisiones emprendieron diversas acciones con la finalidad de analizar y aprovechar más sus resultados.

En suma, la encuesta de la UAM posee las mismas características que la mayoría de los cuestionarios que se aplican en México y otros lugares del mundo, esto es, principalmente, que se trata de un instrumento en el que domina el aspecto de supervisión administrativa sobre el de retroalimentación a los profesores. Por eso, una de las recomendaciones de uno de los expertos del grupo de revisión de 2003-2004 es que la Institución defina el objetivo del cuestionario: si es de control administrativo, que se eliminaran las preguntas relacionadas con aspectos formativos; por el contrario, si el propósito es apoyar la mejora de la docencia, que se quitaran los reactivos de tipo administrativo y se desligara de los estímulos (Rueda Beltrán, sf). Cabe mencionar que la intención institucional se orienta por el primer camino, sin embargo, debido a que la encuesta está ligada a la BRCD por la normatividad, en el nuevo cuestionario no se suprimieron dichos reactivos (UAM, 2004a).

También es importante la observación de que, en el cuestionario, predominan las preguntas de la psicopedagogía tradicionalista (conductista), aunque hay algunas de tipo constructivista y humanista (Rueda Beltrán, sf).

Por último, en el análisis metodológico cuantitativo de la encuesta (Tristán, 2003) se encontraron algunos resultados interesantes (para estas notas). En primer lugar, que la mayoría de los reactivos son eficientes y, por tanto, que la encuesta es confiable. En segundo lugar, que la evaluación de los profesores por parte de los alumnos tiende a ser alta (86.6 en promedio, considerando todas las preguntas), como otros estudios lo habían señalado. En tercer lugar, que no hay diferencias significativas en los puntajes que obtienen los profesores de las tres Unidades (I: 90.0; X: 89.4; A: 89.4, considerando asimismo todas las preguntas). Y cuarto, que tampoco las hay entre campos de conocimiento (CBS: 87.9; CSH: 86.48; CAD: 86.44, y CBI: 86.06). El análisis también mostró que no hay diferencias de opinión entre generaciones de alumnos, pero sólo cubrió tres trimestres continuos (00-P, 00-O y 01-I).

Los reactivos “perfectos” en la evaluación de los profesores fueron cinco: tres preguntas sobre acciones formales al inicio del curso que son obligatorias en la normatividad (ver artículo 215 del RIPPPA<sup>15</sup>): presentación del programa, de la bibliografía y de las modalidades de evaluación; una sobre el desarrollo del curso: “el profesor aplicó evaluaciones parciales y entregó resultados antes de la séptima semana” (aunque hay casos en que no es así), y una ambigua: “me agradaría volver a tomar otro curso con este profesor” (además de situarse al inicio del cuestionario -es la pregunta 4-, son muchos los criterios que pueden influir en esta preferencia; por lo demás, parece inverosímil que no haya quien rechace volver con el mismo profesor –a menos que el programa estadístico utilizado haya suprimido las respuestas negativas por discordantes).

La pregunta 21, sobre el desempeño global del profesor, es calificada como un reactivo deficiente porque genera respuestas dispersas. En este caso, se debe analizar más detalladamente el significado de esta dispersión pues, aparte de la deficiencia metodológica, podría dejar ver la distinción entre los desempeños diferentes de los profesores, como lo indica el reporte técnico (p. 14).

Otros reactivos deficientes son tres preguntas de la autoevaluación de los alumnos y una sobre las horas que el profesor dedicó al grupo (además de la dispersión de las respuestas acerca de un dato factual, no está claro si se incluyen las horas de preparación del curso).

Ahora bien, los puntajes agregados de la evaluación de los profesores y su comparación entre Unidades y campos de conocimiento podrían ocultar diferencias significativas que serían más claras si se consideraran sólo algunas preguntas. Por ejemplo, las que se encuentran debajo o arriba pero muy cerca de la media:

---

<sup>15</sup> UAM, 2004b.

No.	CONTENIDO	VALOR	COMENTARIOS
13	Explica con claridad	89.6	
10	Estimula a los alumnos	88.8	
16	Promueve actividades fuera del aula	87.2	
Media		86.6	
11	Emplea suficientes recursos didácticos	86.2	
20 bis	Entregó resultados de evaluaciones parciales	81.8	
5	Debe tomar cursos de didáctica	80.6	
21	Desempeño global del profesor	76.2	

La media sería más alta si se eliminan los reactivos con los valores más bajos: tres de la autoevaluación de los alumnos (55.0, 49.6 y 73.0) y uno sobre las horas que el profesor dedicó al grupo (ya comentado).

Pregunta: ¿los puntajes agregados fueron ponderados por el número de cuestionarios en cada Unidad y área de conocimiento?

Pregunta: ¿qué diferencia hay entre la media 86.66 de la página 15 y la media de 83.76 de la página 32?

#### 4. PROPUESTA

¿Cómo determinar las preguntas del cuestionario que serían útiles para el estudio del cambio de las prácticas docentes?

Para responder a lo anterior hay que aclarar, primero, dónde empieza y dónde termina la práctica docente. El concepto de práctica docente puede entenderse en tres sentidos. En el sentido restringido –que aquí se utiliza–abarca esencialmente las actividades que el profesor realiza en el marco del aula y el curso (incluyendo asesorías individuales y dinámicas grupales fuera de clase), aunque éstas impliquen acciones que se llevan a cabo antes y después de ese episodio, y estén condicionadas por el contexto. En este sentido, el concepto hace referencia a los profesores como individuos, a las estrategias de enseñanza y aprendizaje específicas que aplican.

En cambio, son prácticas docentes en sentido amplio tareas como su actualización disciplinaria y didáctica, la planeación del curso y el intercambio de información, experiencias y opiniones con los colegas, es decir, aquellas que el profesor ejecuta en torno a sus actividades en el aula y su interacción directa con los alumnos. Naturalmente, las prácticas docentes en sentido amplio deben reflejarse en las prácticas docentes en sentido restringido.

Finalmente, el concepto de práctica docente en el sentido colectivo se refiere al modo de hacer docencia de una colectividad de profesores (por ejemplo: “las prácticas docentes de tal departamento o de tal institución”). Éstas tienden también a reflejarse en las otras.

En segundo lugar, la valoración del cambio de las prácticas docentes tiene comenzar con una referencia al perfil idóneo del docente y los objetivos educativos que ha definido la institución. Ya he mencionado que la Institución estableció un nuevo paradigma educativo a partir de 2001 pero que el perfil del docente idóneo es general y ambiguo<sup>16</sup>.

Por lo anterior, me parece razonable tomar en paquete de la pregunta 6 a la 17 y por separado la 5 y la 21 (si no son redundantes). Es decir, eliminar de la 1 a la 4 (que obtuvieron valores de 100% en el análisis comentado) y de la 18 a la 20.

No. PREGUNTA	RESPUESTAS				
5	Sí		No		
6 a 17	Siempre	casi siempre	frecuentemente	en ocasiones	Nunca
20	excelente	muy bueno	Bueno	Regular	Malo

Especificaciones para el estudio:

- Objetivo: comparar dos períodos: 1997-2001 y 2002-2006.

<sup>16</sup> Véanse mis trabajos mencionados en una nota anterior.

- Producto 1: En el caso de 5, si ha disminuido el porcentaje de profesores a los que sí (o no) se les recomienda tomar cursos de didáctica.
- Producto 2: En el caso de 6-17, si hay o no ascenso de las frecuencias hacia la izquierda.
- Producto 3: En el caso de 20, si hay o no ascenso de las frecuencias hacia la izquierda.
  
- Escenario 1: la Universidad en su conjunto (sin Cuajimalpa)
- Escenario 2: por Unidad
- Escenario 3: por División
- Escenario 4: por área de conocimiento
  
- Universo de análisis: profesores de tiempo completo definitivos (se supone que disponen de tiempo y debieran tomar cursos de didáctica).
- Grupo de control: profesores de medio tiempo y tiempo parcial definitivos o profesores de medio tiempo y tiempo parcial temporales (como hay muchos profesores de tiempo completo temporales que duran años, sesgaría la comparación).
  
- En principio, no se distinguen: tamaño de grupo, nivel educativo (licenciatura y posgrado), categoría, grado académico, antigüedad, edad y sexo.

## **CONCLUSIONES**

A pesar de sus limitaciones como instrumento de evaluación de los docentes y de la docencia, los cuestionarios aplicados a los alumnos pueden ser una vía indirecta para apreciar el cambio en las prácticas docentes en una institución, especialmente cuando se contextualiza en el cambio de los paradigmas educativos como es el caso de la UAM. Esto no permite hacer juicios definitivos sobre la calidad educativa de la Institución, pero constituye una aproximación.

## REFERENCIAS

DE MORA CASTRO, Claudio (1999) *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación superior?*, Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva York. Citado por GARCÍA, Ana María (2005) *Evaluación docente en el Departamento de Administración de la UAM-A*. Documento de trabajo.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004). “Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 63-76.

EJEA, Guillermo, LARIOS, Cristina, VICENTE, Loreto e HILARIO, Marcelino (2004) *Modelo Divisional de Análisis y Seguimiento Integral de la Docencia*, División de Ciencias Sociales y Humanidades - Unidad Azcapotzalco- UAM.

GARCÍA CABRERO, Benilde y ESPÍNDOLA, Susana Mabel (2004). “Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros a la evaluación de la docencia”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 251-262.

GARCÍA GARDUÑO, José María (2003). “Los pros y contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp. 79-87.

GARCÍA GARDUÑO, José María (2004). “Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior?”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 37-46.

LOREDO ENRÍQUEZ, Javier (2004). “Principios orientadores para evaluar la práctica docente”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 47-62.

LUNA S., Edna, VALLE E., Ma. Consuelo y TINAJERO V., Guadalupe (2003) “Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp. 89-100.

POISSANT, Hélène (2004). “La evaluación de la enseñanza universitaria. Algunas sugerencias para optimizar su utilización”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 85-110.

RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.) (2004) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México, pp. 29-36.

RUEDA BELTRÁN, Mario (sf) *Comentarios al cuestionario “Encuesta para los alumnos” de la UAM*. Documento de Trabajo. Consultado en <http://escolares1.uam.mx/encuesta> el 30 de enero de 2007.

RUEDA BELTRÁN, Mario y TORQUEMADA GONZÁLEZ, Alma Delia (2004). “Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad”, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 29-36.

RUEDA BELTRÁN, Mario, ELIZALDE LORA, Leticia y TORQUEMADA GONZÁLEZ, Alma Delia (2003). “La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp. 71-77.

TRISTÁN LÓPEZ, Agustín (2003) *Análisis del cuestionario de opinión de los alumnos sobre la calidad docente en la UAM*. Documento de Trabajo. Consultado en <http://escolares1.uam.mx/encuesta> el 30 de enero de 2007.

TRISTÁN LÓPEZ, Agustín (sf) *Comentarios sobre modelos de evaluación docente*. Documento de Trabajo. Consultado en <http://escolares1.uam.mx/encuesta> el 30 de enero de 2007.

UAM (2004a) *Revisión y rediseño del sistema de evaluación de la docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Secretaría General / División de Ciencias Sociales y Humanidades Unidad Azcapotzalco, México, abril. Documento de Trabajo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México.

UAM (2004b) *Legislación Universitaria*. UAM, México.

UAM AZCAPOTZALCO (1999) *Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Docencia. Planteamiento General*. UAM Azcapotzalco, Rectoría de Unidad.