

SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES, MODELOS EDUCATIVOS Y EVALUACIÓN

Guillermo Ejea Mendoza
Enero de 2007

PRESENTACIÓN

El propósito de estas notas es ubicar las prácticas docentes como una variable central de la calidad educativa. Más específicamente, se trata de mostrar que el cambio de las prácticas docentes constituye un aspecto medular de la mejora de la calidad educativa.

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”.

1. INTRODUCCIÓN¹

El propósito de estas notas es ubicar las prácticas docentes como una variable central de la calidad educativa. Más específicamente, se trata de mostrar que el cambio de las prácticas docentes constituye un aspecto medular de la mejora de la calidad educativa. Para ello, en la primera y segunda secciones del cuerpo del trabajo, se comparan las características de la pedagogía tradicional y de la contemporánea, haciendo hincapié en las dificultades que implica para los profesores transitar de una a otra. Después, en la tercera y cuarta, se plantean los enfoques de evaluación de la docencia que pueden asociarse a dichos modelos y sus repercusiones sobre los enfoques de evaluación de los docentes. Para aterrizar los planteamientos, en la última parte se añaden algunas notas sobre la filosofía educativa de la UAM. Al final se presentan algunas conclusiones.

2. SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Por práctica docente entiendo el conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje². Este binomio puede descomponerse en proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje. La diferencia es sutil y analítica pues en la realidad, salvo por la autodidáctica, son procesos ensamblados. Pero la distinción es necesaria porque fundamenta el cambio de énfasis que hacen las nuevas teorías pedagógicas. Mientras que las anteriores tenían como eje activo al profesor –la enseñanza-, las actuales postulan que el proceso educativo debe centrarse en el alumno³ –el aprendizaje-.

¹ Agradezco las atentas y amables observaciones de Vida Valero.

² En la literatura revisada no encontré una definición precisa y definitiva de ‘práctica docente’. Las utilizadas comúnmente se aproximan a la que enuncio.

³ En este trabajo utilizo ‘alumno’ y ‘estudiante’ como sinónimos, pero no olvido la llamada de atención de Eduardo Ibarra acerca del origen socialmente subordinado del término ‘alumno’.

Si una estrategia de aprendizaje es la manera en que un sujeto –el estudiante- se acerca a un objeto de estudio, interactúa con él y le da significado (Valero y Cortés, 2003: 19), una estrategia de enseñanza es la manera en que el profesor *acerca* el sujeto que aprende al objeto de estudio y los instrumentos para hacerlo.

Las estrategias de enseñanza dependen, en general, de las características personales y profesionales del profesor y de la institución en que se realiza el proceso educativo. Hay profesores *acartonados* que nunca varían su modo de enseñar, y a veces son eficaces. Pero un buen profesor puede aplicar una o varias estrategias de enseñanza, aun dentro de un mismo curso, dependiendo de sus ideas e intereses, sus aptitudes, las condiciones institucionales en que se desenvuelve y, sobre todo, las características de los alumnos. Cabe decir que las estrategias de aprendizaje también son variables entre las personas y las instituciones de acuerdo con factores diversos.

Si se asume que los alumnos desempeñan un papel pasivo en la adquisición de conocimientos y valores, entonces el proceso educativo depende fundamentalmente de las estrategias de enseñanza. De hecho, en esta circunstancia las estrategias de aprendizaje se subordinan a las de enseñanza. En cambio, si se acepta que los estudiantes tienen un papel activo en *su* proceso de aprendizaje, entonces debe haber una sintonía entre las estrategias de enseñanza del profesor y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Por lo anterior, las prácticas docentes son “determinantes en la forma como los alumnos aprenden una disciplina en un momento particular”, pero trascienden “el ámbito de la interacción maestro-alumno en el aula” y se extienden “tanto a las actividades inmediatas (tareas escolares)...” como “a las actitudes de los alumnos hacia la disciplina en cuestión, así como [a su] desempeño académico posterior” (García Cabrero, 2003: 68). Y de modo más general, al conocimiento y a la vida, podría añadirse,

puesto que de una forma u otra los profesores fungen como referentes arquetípicos en el proceso de socialización de los estudiantes.

3. SOBRE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS Y SU CAMBIO

Para efectos de estas notas, a grandes rasgos puede decirse que en la pedagogía tradicional se encuentran el conductismo y el positivismo. Por el otro lado, la historia de las ideas fundamentales de la nueva pedagogía (Gadotti, 2004; Cohen, 1977; Valero y Cortés, 2003) puede remontarse desde Rousseau hasta Piaget, pasando por Pestalozzi (educación popular e inductiva), Dewey (aprender haciendo), Montessori (educación activa e individualizada), Makarenko (educación por el trabajo colectivo) y Rogers (la importancia de aprender a aprender), sin olvidar la vertiente de Freire (educación liberadora). Bajo esta matriz amplia pueden ubicarse los paradigmas psicológicos del cognoscitismo, el enfoque sociocultural, el humanismo y el constructivismo (Ángeles, 2003), y que de alguna manera este último sintetiza los otros y adquirió relevancia al final del siglo veinte (Crespo, 1997). Así, la pedagogía contemporánea está centrada en el aprendizaje (Ángeles, 2003) y tiene como eje los conceptos de aprender a aprender y de aprendizaje significativo (Valero y Cortés, 2003). Estos son los principios generales que orientan la filosofía de la UNESCO 2001, del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (SEP, 2001) y la ANUIES, 2006.

Algunos autores hacen la distinción entre las corrientes tradicionales o clásicas y las activas (Díaz Barriga, Á., 2004), mientras que otros prefieren hacerla entre las constructivistas y transmisionistas/acumulativo/recepcionistas (García Cabrero, 2003) o convencionales (Poissant, 2004). En todo caso, puede afirmarse que en el panorama universitario nacional prevalecía el enfoque positivo/conductista hasta finales del siglo pasado (Díaz Barriga y Rigo, 2003), debido sobre todo a su permanencia en los planes de estudio y, correlativamente, a que fue el modelo que conoció la mayoría de los

profesores del sistema durante su formación profesional y, por tanto, el que aplicaron durante su ejercicio docente. Esta es una de las consecuencias de la improvisación masiva de profesores que ocurrió en los años setenta y ochenta (Gil y otros, 1994). Es a partir de la oleada de reformas de los noventa que comienza a emerger la perspectiva constructivista, tanto en los cambios a los diseños curriculares como en los contenidos de la actualización docente. Entonces, para simplificar, continuaré con la dicotomía maniquea (siempre extrema) entre educación convencional/tradicionalista y constructivista/contemporánea, en el entendido de que hay graduaciones en la realidad.

3.1 El modelo tradicional.

En el esquema más tradicional, el profesor es un depositario del conocimiento verdadero y su función consiste en transmitirlo al alumno, que actúa como un receptor, y el proceso educativo consiste en que éste acumule aquel saber, principalmente de manera mecánica o memorística. Esta concepción supone que los estudiantes se encuentran en igualdad de condiciones para adquirir el conocimiento. Esto significa que se hace abstracción de sus características individuales y su contexto social y familiar. El supuesto se apalanca, además, en el hecho de que las normas escolares y la expulsión del sistema de los que reprueban, tienden a homogeneizar los conocimientos y valores de los que avanzan en la trayectoria escolar, sobre la base de un mínimo de capacidad intelectual. Así, el éxito de los alumnos es individual y depende sólo de su propio esfuerzo y dedicación.

Por otra parte, esta concepción supone que la calidad de un profesor está en función de la cantidad de conocimiento que transmite (dado el programa del curso), independientemente del método empleado. Esto implica que el profesor pueda llegar a desentenderse de la responsabilidad del aprendizaje y, por tanto predominan, en las estrategias de enseñanza, el método expositivo, las tareas de repetición y

los exámenes que miden la cantidad y precisión del conocimiento adquirido por el alumno (Díaz Barriga y Rigo, 2003). En este caso, el profesor detenta una autoridad indiscutible y el alumno actúa como agente pasivo en el desarrollo del conocimiento. Bajo esta mecánica tienden a ser más importantes las calificaciones que el verdadero aprendizaje de los contenidos.

El esquema tradicional puede mejorarse (y hasta modificarse) a través de un conjunto de estrategias de enseñanza relacionadas con la aptitud natural del profesor hacia la vocación magisterial, como claridad, motivación a los alumnos, uso de técnicas didácticas más amables y aprovechamiento de dinámicas grupales que facilitan el acercamiento de los alumnos al objeto de estudio. Además, esas estrategias pueden o no estar ligadas a su carácter, accesibilidad y rigor.

Un estudio en varias instituciones muestra que a los estudiantes mexicanos les interesan, en orden de importancia, el dominio de la asignatura, la claridad expositiva y la organización de la clase, más que la interacción personal, la evaluación del aprendizaje y la estructuración de objetivos y contenidos del curso (García Garduño, 2004). Este último punto, a propósito, es ilustrativo del sentido mecanicista que prevalece en la educación superior mexicana, ya que deja entrever que, al tomar un curso, los alumnos no se preguntan previamente sobre las razones para cursarlo ni lo sitúan en la perspectiva del plan curricular completo, y menos si se trata de un curso dentro de un plan de estudios rígido; parece que es hasta cursos posteriores, cuando han podido comparar profesores y adentrarse en las complicaciones de su profesión, que los estudiantes reevalúan la contribución de un curso y de un profesor a la trayectoria de su formación.

Es probable que en la actualidad haya pocos profesores que se adscriban voluntaria y conscientemente al método más tradicionalista, pues ya no es bien visto. Acaso la mayoría se siente progresista porque conduce la

clase a través de preguntas, acepta y aclara las dudas de los alumnos, intenta estimularlos al estudio y los retroalimenta después de los exámenes. Pero puede suponerse que una buena cantidad de ellos aún tiene ideas mixtas (Cruz y Elizalde, 2004).

3.2. El nuevo modelo.

El aprendizaje significativo postula que la adquisición de ideas, conceptos y valores (representaciones y proposiciones) se realiza mediante un proceso en el que la nueva información se relaciona con la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende, que un contenido nuevo es significativo dependiendo de esa estructura, y que un aprendizaje es significativo si el nuevo contenido la modifica (Valero y Cortés, 2003; Ángeles, 2003; Díaz Pontones y Monroy, 2004). Si el alumno no puede relacionar e integrar la nueva información con su estructura cognitiva previa recomponiéndola, no hay aprendizaje o sólo hay un aprendizaje mecánico. En consecuencia, el conocimiento es resultado de un proceso de aprendizaje que tiene como punto de partida la articulación de los nuevos contenidos con los conocimientos previos. Así, el proceso educativo es un proceso continuo de reelaboración de las estructuras cognitivas. Además, éstas son representaciones de la realidad y por tanto, dependen de variables personales y sociales. Por lo mismo, en el aprendizaje están involucrados aspectos intelectuales y afectivos, y tiene efectos sobre la conducta⁴. En suma, el aprendizaje es significativo si lo que se aprende significa algo para quien lo aprende (Valero y Cortés, 2003).

La nueva perspectiva supone una forma de reconstrucción del saber (tanto para la enseñanza por el profesor como para el aprendizaje por el alumno) en la que, más que acumular conocimientos, se desarrollan en el estudiante las habilidades para aprehenderlo: cuestionarlo, ampliarlo,

⁴ Hay aprendizaje cognitivo, psicomotor y afectivo y sus estructuras están relacionadas (Valero y Cortés, 2003).

profundizarlo y renovarlo, es decir, para aprender a aprender y poder continuar haciéndolo a lo largo de la vida, de tal manera que pueda enfrentarse con éxito a una realidad cambiante e incierta. Con base en los postulados de la UNESCO, los niveles del aprendizaje significativo son *aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender* (Valero y Cortés, 2003: 15)⁵. Así mismo, se insiste en el trabajo en equipo pues éste favorece la comparación de ideas y métodos, el diálogo en la diversidad y los acuerdos razonados.

Esta pedagogía supone también una contextualización de las capacidades del alumno, ya que su inteligencia, memoria, conocimientos antecedentes, valores y destrezas en el estudio se encuentran condicionados por su entorno de vida familiar, social y escolar. Además, toma en cuenta la dimensión personal del alumno en términos de sus experiencias, expectativas y actitudes. Por eso son importantes los ambientes (familiar, social y escolar), ya que climas agradables favorecen ánimos curiosos, creativos y perseverantes. El proceso educativo tiene que considerar también la autoestima de los estudiantes, propiciando que el aprendizaje sea un factor de estímulo y seguridad, y no una ruta de fracasos y frustraciones. En consecuencia, se trata de un modelo que será más eficaz en la medida en que el proceso educativo sea más personalizado.

3.3. La problemática del cambio.

La cuestión es que la nueva forma de aprender implica una nueva forma de enseñar⁶. En la nueva perspectiva, “El aprendizaje tiene que ver más con la comprensión y el cambio conceptual, que con la adquisición y retención [de datos]”, con el dominio –por los estudiantes- de los instrumentos para comprender el mundo pero también para comprender la

⁵ Esto podría parafarsearse como *saber ser, saber hacer, saber aprender*.

⁶ Aunque las teorías constructivistas sobre la enseñanza no están tan desarrolladas como las del aprendizaje (García Cabrero, 2003).

misma construcción del conocimiento y su contexto. “Aprender es en sí, una cuestión de aproximación, de interés, de confrontación, de descontextualización, de interconexión y de ruptura y sobre todo de movilización. Aprender en sí, es una transformación de concepciones”. Para ello, los profesores –y directivos, agrego-, tienen el reto de “diseñar nuevos entornos de aprendizaje, donde el aprendizaje tendrá que ser concebido como la construcción de significados y la atribución de sentidos sobre lo que se aprende”. Es preciso que los profesores “replanteen su propia práctica como docentes, para que sean capaces ya no de transmitir conocimientos, sino de enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias formas de aprender, de enseñarlos a comprobar y confrontar su pensamiento, a modificar su propia actuación, a evaluar su propio proceso de aprendizaje y a identificar el origen de sus dificultades”. Por eso, los profesores “han de aprender a enseñar para que los estudiantes aprendan a aprender” (Díaz Pontones y Monroy, 2004: 214, 215).

En este marco, el profesor es guía y facilitador del proceso de aprendizaje más que depositario y transmisor de la verdad. Esto significa que el nuevo profesor debe estar preparado para conducir (o coordinar) un proceso de aprendizaje que, en las circunstancias descritas, tome en cuenta, concilie y desarrolle las capacidades de los alumnos –diversas en un grupo- de acuerdo con las metas establecidas. El profesor tiene que crear un ambiente para el aprendizaje significativo y la autorregulación de los alumnos (García Cabrero, 2003), considerando en todo momento que las personas tienen diferentes estrategias y estilos de aprendizaje (Ángeles, 2003).

Lo anterior involucra algunas responsabilidades adicionales en el profesor, entre otras⁷:

⁷ Algunos autores incluyen la responsabilidad de los profesores en la motivación de los alumnos, pero la exclusión de este aspecto no altera la idea del párrafo que sigue.

- a) actualizarse de modo permanente no sólo en los temas disciplinarios –como siempre debe ser- sino también en aspectos pedagógicos y en técnicas didácticas;
- b) atender las características -estructuras cognitivas y circunstancias- de los alumnos en lo individual y del grupo, pudiendo comprender los problemas de aprendizaje que se presenten;
- c) saber emplear diversas estrategias de enseñanza y acompañar las diversas estrategias y estilos de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con el estadio en que éstos se encuentran y la naturaleza (tema, nivel, tipo) del curso;
- d) revisar los objetivos, método pedagógico y modalidades de evaluación de los alumnos en cada curso⁸;
- e) saber dialogar con los alumnos para encontrar las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje;
- f) aceptar y fomentar el desarrollo del juicio crítico de los alumnos sobre el conocimiento en general y aun dentro de su aula o laboratorio y sobre su propio curso y método didáctico;
- g) intercambiar opiniones y acordar estrategias con los colegas de los cursos conexos, y
- h) admitir la opinión externa (por ejemplo, de los pares y directivos) acerca de su desempeño.

Es decir, el tránsito del esquema convencional al contemporáneo implica en los profesores cambios en tres dimensiones relacionadas: en primer lugar, que hagan un esfuerzo de preparación, reflexión y autoevaluación mayor al que implica la tradición transmisionista; en segundo, que dejen de lado su forma tradicional de conceptualizar a los alumnos, al proceso educativo y a sí mismos; y en tercero que, esencialmente, modifiquen sus prácticas docentes.

⁸ En el extremo, la calificación de cada alumno al final del curso tendría que estar asociada no sólo a una meta general de conocimientos adquiridos sino también a su desarrollo durante el mismo.

Ahora bien, el desarrollo del modelo constructivista implica que las prácticas docentes que se inspiran en él dominen a lo largo del currículo, total o mayoritariamente, ya que el aprendizaje significativo requiere de ejercicio y continuidad por parte de los estudiantes, sobre todo si éstos se acostumbraron al modelo tradicional durante su instrucción previa. Su aplicación aislada y esporádica le restará sentido, y no pasará de ser, cuando más, un ejemplo de lo que debería hacerse y que quizás, con suerte, será recordado con beneplácito por los alumnos más perspicaces y memoriosos.

Y tampoco basta con modificar las prácticas de los profesores en el aula, sino que la transformación incumbe también a las condiciones en que se desenvuelve el proceso educativo concreto, como el plan curricular, por ejemplo, pues esta nueva forma de aprender se traduce en la capacidad creciente de los alumnos para tomar decisiones sobre la orientación de su formación y los instrumentos para lograrla, de tal suerte que, en cierto nivel de los estudios, las estructuras curriculares deben ofrecerles opciones mediante la flexibilidad y la concurrencia disciplinaria. Es contradictorio y contraproducente promover prácticas docentes nuevas en estructuras curriculares viejas.

Para abundar:

“Una estructura flexible reconoce las necesidades de los estudiantes, sus intereses formativos, las diferencias en la formación previa y sus antecedentes académicos, los distintos ritmos y formas de aprender y la disponibilidad de tiempo de dedicación en un ciclo escolar determinado. Este tipo de estructura curricular incorpora las características individuales de los estudiantes y facilita distintos trayectos, reconociendo la diversidad. Por tanto, favorece el acceso, la permanencia y el egreso estableciendo estrategias de apoyo como las tutorías, el desarrollo de habilidades de aprendizaje y de valores y actitudes necesarios para la formación permanente” (Gilio, 2004: 188).

Además, la nueva perspectiva reconoce que el aprendizaje (la transformación significativa de las estructuras cognitivas) no sólo ocurre dentro del aula sino también a través de otras experiencias formativas e interacciones personales inmediatas (la asesoría individual, las tareas en equipo, los pasillos, la biblioteca, el gimnasio, la cafetería), mediatas (la calle, los amigos, la casa, el cine) y lejanas (como los viajes pues bien dice el refrán “los viajes ilustran”). Estas experiencias de vida, y directamente las experiencias de la vida escolar, nutren o confrontan el proceso educativo que se desarrolla en el aula.

En consecuencia, el cambio en las prácticas docentes tiene que ponerse en relación con otros cambios: 1) en los objetivos, estructura y contenidos del mapa curricular; 2) en los propósitos, contenidos y aprovechamiento de la formación de profesores; 3) en los incentivos para éstos; 4) en las formas de interacción entre profesores y la organización de la docencia; 5) en los apoyos al aprendizaje y a la enseñanza, y 6) en la evaluación del proceso educativo en general y de sus elementos constitutivos en particular, entre ellos los docentes. En última instancia, esto conduce a modificar la normatividad, la administración y la infraestructura de la función docente, así como la filosofía educativa de la institución.

Por lo anterior, el desarrollo de la nueva pedagogía en un programa educativo de corte tradicionalista (o su reemplazo) tiene que desplegarse a través de estrategias integrales, continuas y participativas que transformen gradual pero consistentemente a los agentes (profesores, estudiantes, directivos y personal de apoyo), las estructuras y las condiciones del proceso educativo en su conjunto.

4. SOBRE LOS ESTUDIOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA

El tránsito de los modelos pedagógicos tradicionalistas a los que están centrados en el aprendizaje en las últimas décadas ha dado lugar a un creciente interés por estudiar las características y condiciones de una enseñanza idónea. Puede hablarse de tres paradigmas o esquemas básicos que, a su vez, enmarcan el enfoque de la evaluación de la docencia (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

El primero, identificado como “enseñanza eficaz”, hace depender los resultados del aprendizaje de las cualidades del profesor. Tiene dos vertientes. Si la actividad de la enseñanza se resalta como un arte, en la evaluación se atienden los atributos personales del profesor, como carácter y disposición; si, en cambio, se considera una ciencia, se privilegia la evaluación de su formación y sus estrategias y técnicas didácticas. De cualquier manera, esta forma de abordar y evaluar la enseñanza tiene como gran limitación que es demasiado mecánica y unilateral y deja de lado los otros factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el interior del aula como fuera de ella. La mayoría de los cuestionarios aplicados a los alumnos para evaluar a los docentes se inscribe en esta línea de estudios.

Una segunda corriente se enfoca a explicar los elementos que constituyen ‘el pensamiento del profesor’, analizando sus creencias y expectativas, las circunstancias que las modelan y su traslado a la práctica docente (desde el punto de vista del profesor). Este punto de vista tiene la virtud de que ayuda a trabajar con los profesores en procesos de autorreflexión y cambio (en programas de actualización docente, por ejemplo), pero tiene un alcance restringido pues también soslaya el papel de los alumnos en el proceso educativo, no siempre puede comprender los procesos no observables que están detrás de la conducta de los profesores (Cruz y Elizalde, 2003) y no necesariamente permite ver cuál es la práctica docente real en el aula, que muchas veces difiere de lo que el profesor cree que hace. Es natural que alguien piense hace *bien* las

cosas y que esta visión subjetiva y optimista no sea modificada sino hasta que se compara con opiniones externas y menos subjetivas.

Finalmente, para saber lo que ocurre en esa ‘caja negra’ se han desarrollado las investigaciones de tipo etnográfico, como la observación en el aula, que tratan de recoger la complejidad y multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos (por ejemplo, Arbesú, Loredó y Monroy, 2003; Díaz Pontones y Monroy, 2004).

En general, mientras que en la primera forma pueden manejarse cientos y miles de datos cuantitativos de manera simultánea y automática, las otras dos implican procesos más cualitativos, complejos, prolongados y costosos (García Garduño, 2003).

Desde otro punto de vista puede considerarse que hay tres tipos de estrategias de evaluación: escalas estimativas, listas de cotejo e investigaciones etnográficas (Díaz Barriga, A., 2004⁹). Naturalmente, la generalidad, profundidad y complejidad de los tres esquemas varía al aplicar los instrumentos de evaluación de la docencia, y su utilización depende de varios factores, principalmente de los objetivos de la misma, los recursos institucionales asignados y la disposición de las comunidades –de los profesores, sobre todo, pero también de alumnos y directivos- a emplearlos y asumir sus resultados. En realidad, no son métodos excluyentes y una evaluación integral tendría que combinarlos.

5. SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES

La evaluación de los docentes universitarios en México adquirió relevancia en los años noventa como consecuencia de las políticas impulsadas por el gobierno (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003) y las recomendaciones de los organismos internacionales (Díaz Barriga, A.,

⁹ El autor menciona una cuarta, los círculos de estudio, pero me parece que ésta puede incluirse en las otras como uno de los procedimientos de análisis.

2004). En aquella etapa se vinculó a los programas de estímulos. Actualmente ha sido asumida por las instituciones y se ha generalizado en la mayoría de las instituciones públicas (Canales, 2004).

A grandes rasgos se distinguen dos grandes tipos de evaluación docente. Uno se conoce como evaluación sumativa, se centra en los productos y tiene como propósito principal la supervisión o el control de los profesores. El otro se conoce como evaluación formativa, se orienta a los procesos y tiene como fin retroalimentar a los docentes y al proceso educativo. El primero se asocia generalmente con los modelos educativos tradicionalistas; el segundo, con la nueva pedagogía. Puede decirse que el primero tiene un peso más administrativo; el segundo, uno más académico. Por su propia naturaleza, en el primero tiende a predominar la intervención de los directivos y encargados de la planeación, tanto en el desarrollo como en el dictamen, mientras que el segundo es más propicio a la participación de los pares y acaso de los alumnos (Canales, 2004; Díaz Barriga, A., 2004; Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003).

En la actualidad hay consenso en torno a que la evaluación de la docencia en general, y de los docentes en particular, está asociada a la filosofía educativa de la institución y los objetivos que ésta persiga (Rueda y Torquemada, 2004; Loredó, 2004). En este sentido, el docente es un mediador entre los propósitos institucionales y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes (Díaz Pontones y Monroy, 2004). Por lo mismo, la evaluación de los profesores tiene que ubicarse en el proyecto docente institucional (García Cabrero y Espíndola, 2004) y contrastarse con el perfil idóneo del docente definido por la institución (Valle, 2001), tanto en actitudes como en competencias. Por otro lado, también hay consenso en que lo que ocurre en el aula es solamente un episodio del proceso educativo conjunto ya que la interacción profesor-alumno, es decir, la práctica docente particular, trasciende lo que sucede ahí (Rigo y Díaz Barriga, F., 2004). En consecuencia, la evaluación tiene que considerar el antes, durante y después de la experiencia concreta de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, su planeación, desarrollo y evaluación (García Cabrero y Espíndola, 2003).

La evaluación es una tarea sumamente compleja por la cantidad y variedad de elementos que involucra. Las universidades han desarrollado sus sistemas de evaluación de manera diferente, atendiendo a su filosofía educativa, sus características organizacionales, sus contextos locales, su historia y su conformación disciplinaria. Pero aun dentro de cada una, y respecto de la evaluación de los profesores en particular, debe reconocerse la diversidad, ya que la experiencia concreta de la práctica docente puede variar conforme a muchos factores, como “El tamaño del grupo, el número de grupos que evalúan al docente, el nivel del curso (licenciatura o posgrado), la modalidad (curso, taller, seminario, laboratorio), la naturaleza de la disciplina (las humanidades son mejor evaluadas [por los alumnos] que las ciencias, ingenierías y cursos cuantitativos), el momento en que se evalúa (en medio o al final del semestre), los mecanismos de asignación de las materias que imparte el docente, el tipo de curso (obligatorio u optativo), así como las características del programa de estudios (modular, departamental o tradicional)” (Rueda y Torquemada, 2004: 33).

También podrían incluirse cuestiones conexas, como condiciones del aprendizaje (circunstancias de vida y expectativas) y nivel previo de preparación de los alumnos; ubicación del curso en el plan curricular (inicial, medio, final); nivel de formación académica y preparación didáctica de los profesores; si éstos realizan otras actividades universitarias como investigación, vinculación o gestión, o si comparten la docencia con actividades profesionales; disponibilidad de infraestructura (salones, laboratorios, equipo y conectividad); actividades extracurriculares complementarias; interacción del profesor con sus colegas en materias afines, y estímulos existentes, tanto para profesores como para alumnos.

A todo esto hay que añadir forzosamente los objetivos, procedimientos y las consecuencias de la evaluación, pues estos son factores que inciden en la opinión de los profesores, alumnos y otros agentes evaluadores acerca de la evaluación y del propio proceso educativo y muchas veces determinan el comportamiento docente de los profesores. Todo lo anterior muestra la complejidad y considerable cantidad de elementos que “pueden repercutir en cualquier intento de evaluar la actividad [docente] con fines de su perfeccionamiento” (Rueda y Torquemada, 2004: 33).

Aunque no hay recetas definitivas, algunos autores proponen los siguientes principios básicos para realizar la evaluación: considerar el contexto; acompañar el proceso educativo; retroalimentar a los agentes; dar cuenta de la singularidad y dinámica del proceso, y ser participativa (Rigo y Díaz Barriga, 2004: 245).

Otros proponen los criterios siguientes: contextualizar la evaluación; considerar al docente como persona y como profesional reflexivo; considerar la docencia concreta como parte del currículo y como práctica social de un colectivo; establecer una relación orgánica entre la práctica, la evaluación y la formación del docente; y realizar un acercamiento multidimensional que implica, al menos, triangular las informaciones (de los agentes que opinan) y utilizar varios instrumentos (Arbesú, Loredó y Monroy, 2003; Loredó, 2004).

Lo cierto y claro es que sin la participación activa y colectiva de los profesores, la evaluación no tiene más utilidad que servir como mecanismo de control, o peor aún, de simulación administrativa. La participación activa de los docentes significa que éstos deben ser informados de los resultados, tener interés en su explicación, estar motivados para cambiar, saber por dónde cambiar y ver el cambio reflejado en su promoción (Poissant, 2004). A su vez, la participación colectiva significa que los profesores se hacen corresponsables, mediante

procedimientos colegiados, de las características y resultados de un proceso que en esencia es de índole social.

6. LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE LA UAM

El objetivo educativo de la UAM vigente a partir de 2001¹⁰ se encuentra plasmado en las Políticas Generales de Docencia (PGD), cuyo numeral 2.3 indica: “Formar profesionales con una sólida base científica, humanística y técnica, enriquecida con el avance del conocimiento, la concurrencia disciplinaria, el desarrollo cultural, la evolución de la práctica profesional y las transformaciones sociales”. Esta formación debe incluir sentido de responsabilidad social (2.4), valores éticos (2.5) y apreciación de las artes (2.7). Para ello, se establece: “Promover el compromiso institucional con estrategias educativas que propicien la convergencia de los esfuerzos y la participación activa de los profesores-investigadores y *los alumnos* en la *búsqueda, apropiación y generación*¹¹ del conocimiento” (2.6).

En las Políticas Operativas de Docencia (POD), que desglosan aquéllas, se especifica: “Promover que los alumnos asuman un papel activo y *responsable* en su proceso de formación” (1.2), y que “desarrollen, desde el inicio de sus estudios, habilidades y capacidades de análisis y síntesis que contribuyan a una mejor apropiación del conocimiento” (1.3).

En particular, se debe “Procurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollen en los alumnos *la capacidad de aprender a aprender*, fomentando en ellos el gusto por el conocimiento” (4.1). Para ello, *las estrategias docentes* deben incidir en la articulación e

¹⁰ Para excusar equívocos, conviene advertir que la Ley Orgánica señala el objeto (la materia o la función) de la Universidad en materia educativa: “impartir educación superior”, y establece como condición que debe cumplirse “procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad” (artículo 2, fracción I). Así, el mandato fundacional tiene un carácter muy general y las Políticas, aprobadas por la representación de la comunidad universitaria, precisan hacia dónde (el objetivo) ha de dirigirse esa obligación.

¹¹ En este y los dos siguientes párrafos las cursivas son más.

integración del conocimiento “*de acuerdo con el carácter teórico-práctico y los niveles formativos de los alumnos*” (4.2), en el trabajo colectivo de los alumnos (4.3), en el empleo por éstos de tecnologías de información y comunicación (4.5) y en la incorporación de los “*métodos y resultados*” de la investigación (4.4).

En suma, en las líneas anteriores puede notarse que la filosofía educativa de la Institución tiene un sustrato constructivista¹². Complementariamente, en varias Políticas se mencionan la flexibilidad de los planes de estudio, la concurrencia disciplinaria y la movilidad de alumnos y profesores.

Respecto de los profesores, la filosofía institucional es más reservada. En las PGD se señala que deben actualizarse y fortalecer la docencia mediante “la incorporación de los avances pedagógicos y tecnológicos que hagan más eficiente y participativo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2.10), así como con su “experiencia en investigación o práctica profesional” (2.1). En las POD se añade que deben elaborar material didáctico (4.6). Se establece también: “Procurar que el personal académico cubra los objetivos, contenidos, modalidades de conducción y evaluación, aprobados en los planes y programas de estudio” (2.1).

Ahora bien, otro ángulo para abordar el perfil del docente es el artículo 215 del RIPPPA (ver recuadro), donde se establecen las actividades docentes que debe realizar un profesor. Este artículo es muy general. Consta de doce incisos. Los cuatro primeros se refieren a acciones

¹² Las Políticas Generales de Docencia anteriores, vigentes entre 1985 y 2001, pueden considerarse progresistas para la época pues establecen que debe fomentarse “la *participación activa* de los alumnos en el proceso de enseñanza–aprendizaje, procurando que desarrollen una *actitud crítica, capacidad creativa* y racionalidad científica” (cursivas mías). En ellas se habla también de la concurrencia disciplinaria en los planes de estudio y de enriquecer el proceso educativo con la investigación, los avances del conocimiento y la aplicación de métodos y técnicas educativas que lo hagan más eficiente y *participativo* (UAM, 2001: 233). Antes de 1985 la Universidad no se ocupó de plasmar documentalmente sus principios, objetivos y metas, sino que se guiaba por las ideas innovadoras de sus fundadores, entre las que destacan las expresadas por Luis Villoro en 1974 (López Zárate y otros, 2000: 49). De alguna manera, las Políticas Generales de Docencia de 1985 reflejan la propuesta del filósofo.

obligatorias en el curso o con el grupo asignado¹³. Los ocho restantes se refieren a actividades fuera del curso. Cabe mencionar, de paso, que aquí radica el motivo por el que, en la encuesta que se aplica trimestralmente, se pregunte a los alumnos sobre el cumplimiento de las actividades establecidas en los cuatro primeros incisos.

Artículo 215. La función de docencia se integra por las siguientes actividades:

- I. Preparar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades respectivas, de acuerdo con los planes y programas de estudio aprobados;
- II. Dar a conocer a los alumnos el programa y las formas de evaluación de la unidad de enseñanza-aprendizaje correspondiente, al inicio del trimestre;
- III. Efectuar las evaluaciones globales o de recuperación, sin considerar sexo, raza, nacionalidad e ideología, así como remitir la documentación correspondiente, en las fechas establecidas por la Universidad, del rendimiento académico de los alumnos inscritos en las unidades de enseñanza-aprendizaje;
- IV. Proporcionar asesoría académica a los alumnos;
- V. Evaluar periódicamente el desarrollo de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje que se hubieren impartido;
- VI. Participar en la revisión y actualización de los planes de estudio y de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje
- VII. Enriquecer los planes y programas de estudio con los avances técnicos, científicos, humanísticos y artísticos derivados de los programas y proyectos de investigación;
- VIII. Participar en la elaboración y revisión del material didáctico;
- IX. Participar en la determinación del material didáctico que se requiera para el desarrollo adecuado de las unidades de enseñanza-aprendizaje;
- X. Participar en las comisiones y comités relacionados con la función de docencia;
- XI. Preparar y conducir los programas aprobados de formación y actualización del personal académico; y
- XII. Participar en la innovación y actualización de las metodologías para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este artículo deben destacarse tres cosas. En primer lugar que, de cumplirse cabalmente con las actividades que integran la función docencia, hace mucho que en la Institución se tendrían prácticas docentes actualizadas en lo didáctico y disciplinario y probablemente centradas en el aprendizaje de los alumnos, ya que es razonable conjeturar que, de llevarse a cabo especialmente la actividad XII, habría en la Universidad una especie de *hábito comunitario* gracias al cual los

¹³ Puede entenderse que la cuarta, la asesoría a los alumnos, se realiza con los alumnos del grupo o con cualquiera que la solicita.

profesores estarían al día en pautas y técnicas psicopedagógicas. En segundo lugar, debe resaltarse que la tarea docente de los profesores fuera del aula implica normativamente un trabajo colectivo, como lo indica el verbo *participar* en la mayoría de las actividades, lo que no ocurre en la realidad debido al sentido individualista que la docencia tiene en las prácticas de la Institución. En tercer lugar, que estas disposiciones están estrechamente asociadas a la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente. Precisamente, la Institución depositó en este incentivo la tarea de apoyar la evaluación de la docencia que compete a los Consejos Divisionales según la legislación universitaria. Sin embargo, como puede observarse, hay un desfase (falta una interfase, dirían algunos) entre los preceptos del 215, que se remonta a 1991, y el contenido de las Políticas, que data de 2001, en relación al tipo de enseñanza-aprendizaje que la Institución ofrece a sus alumnos. Con más precisión: en el mejor de los casos, aunque la Beca se otorgase con base en el 215, este artículo por su naturaleza se refiere únicamente a las actividades que deben realizar los profesores y no indica nada acerca de la orientación psicopedagógica de la enseñanza¹⁴. Es decir, aun aplicándose correctamente la norma vigente, habría una visión formalista de la evaluación que deja de lado la consideración de los principios filosóficos del proceso educativo. Cabe decir, de paso, que por estas y otras razones puede afirmarse que la evaluación de los docentes en la UAM, efectuada a través de la BRCD, es una evaluación parcializada, sumativa y administrativa¹⁵, que se contrapone a la filosofía psicopedagógica vigente.

La inconexión entre el formalismo de las actividades docentes que deben cumplir los profesores y su evaluación, y los contenidos de la política educativa vigente, si bien pudiera fundamentarse y favorecer la libertad

¹⁴ De hecho, ni la Universidad ni las Unidades Azcapotzalco e Iztapalapa han definido explícitamente su modelo psicopedagógico.

¹⁵ Para abundar en las limitaciones institucionales de esta Beca pueden verse mis trabajos anteriores: “La evaluación de la docencia en la UAM. Una aproximación al marco institucional”, o “Notas sobre la gestión de la docencia y su evaluación en la UAM. Una mirada sobre Azcapotzalco”.

de cátedra¹⁶, también provoca, entre otros, tres efectos negativos de gran importancia.

- a) Por un lado, propicia la disipación de la identidad pedagógica institucional, de tal forma que cada profesor enseña como quiere o como puede. En este sentido, la diversidad no es una cualidad de la organización sino un reflejo del deterioro de su coherencia orgánica. Además, genera una especie de heterogeneidad psicopedagógica en la vinculación de los distintos componentes de la estructura curricular, que debilita la consistencia del proceso de formación de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar.
- b) Por otro lado, no provee directrices, estímulos ni condiciones organizacionales para desarrollar un proceso institucional de innovación educativa, de tal suerte que, entre esfuerzos aislados de renovación, se auspicia la persistencia más general de estilos didácticos de tipo tradicional en el conjunto del campo universitario¹⁷ (la mayor parte de la modernización consiste en utilizar nuevas tecnologías computacionales con métodos didácticos transmisionistas). Sin duda, esta ha sido una de las razones que han contribuido a que la UAM haya perdido su liderazgo en materia de innovación en el sistema de educación superior nacional.
- c) En tercer lugar, impide definir el perfil del profesor conforme a la filosofía educativa de la Institución y, como consecuencia de lo anterior, no proporciona elementos para definir las prácticas docentes idóneas en el marco institucional.

¹⁶ En un sentido restrictivo y extremista, algunos profesores consideran que la libertad de cátedra les permite hacer lo que quieran; en un sentido más razonable, dicha libertad está sujeta a ciertas reglas institucionales.

¹⁷ Por supuesto, todas estas aseveraciones deben matizarse en el caso de la Unidad Xochimilco, pero aun en este caso hay críticas internas al sistema modular que, en general, señalan su estancamiento o desviación respecto de su formulación original.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha visto que las prácticas docentes constituyen un aspecto medular de la mejora de la calidad educativa, sobre todo en la perspectiva de la nueva pedagogía de tipo constructivista, ya que inciden en la actitud y habilidad de los estudiantes para hacerse de estrategias conceptuales e instrumentales que les permitan aprender a aprender y aprender significativamente.

El tránsito del paradigma tradicional al nuevo implica para los profesores desplegar otras estrategias de enseñanza que sintonicen con las estrategias de aprendizaje de los alumnos, en el marco de una reconceptualización del proceso educativo y el papel que desempeñan unos y otros.

Si esta transformación del docente no parece fácil, se complica aún más porque involucra una gran diversidad de cambios en el diseño curricular y el diseño organizacional de las instituciones, incluido el modo de evaluar la docencia y a los docentes. Es, por ello, un proceso que debe situarse y conducirse en una estrategia institucional de largo plazo.

En el caso de la UAM, hay un desfase entre la norma que regula las actividades docentes de los profesores y los principios psicopedagógicos enunciados en su filosofía, que impide definir el perfil del docente y de las prácticas docentes de tipo idóneo y, por tanto, dar direccionalidad a los objetivos educativos de la Institución.

REFERENCIAS

- ÁNGELES GUTIÉRREZ, Ofelia (2003). *Enfoques educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización*, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Análisis y Estudios Internos, México, septiembre; consultado en <http://sesic.sep.gob.mx/aye117.htm> el 12/III/2004.
- ARBESÚ GARCÍA, María Isabel, LOREDO ENRÍQUEZ, Javier y MONROY FARÍAS, Miguel (2003). “Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp.101-111.
- CANALES SÁNCHEZ, Alejandro (2004). “Avances y retos de la evaluación de la docencia universitaria”, 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. 21-28.
- COHEN, Brenda (1977). *Introducción al pensamiento educativo. Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*. Publicaciones Cultural, Col. Ciencias de la Educación, México. Primera edición en Inglaterra 1972.
- CRESPO, María Victoria (1997). *Retorno a la educación. El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea*. Ed. Paidós, Papeles de Pedagogía # 27, Barcelona.
- CRUZ RODRÍGUEZ, Isabel y ELIZALDE LORA, Leticia (2004). “El pensamiento del profesor. Repercusiones en 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. 263-274.
- 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.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y RIGO, Marco Antonio (2003) “Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp. 53-61.
- DÍAZ PONTONES, Mónica y MONROY FARÍAS, Miguel (2004). “La evaluación de la docencia a través de las estrategias de enseñanza”, 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. 209-224.
- 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.
- GADOTTI, Moacir (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI Editores.
- GARCÍA CABRERO, Benilde (2003) “La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp.63-69.
- 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.

GIL A., Manuel y otros (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México.

GILIO MEDINA, María del Carmen (2004). “La evaluación docente en la UAQ. La opinión del estudiante”, 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. 185-194.

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.

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.

RIGO LEMINI, Marco Antonio y DÍAZ BARRIGA, Frida (2004). “La formación de profesores, el estudio de la actividad didáctica y la evaluación docente. Una visión sistémica”, 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. 241-250.

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 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.

VALLE, Rosa María y otros (2001) *Evaluación de la docencia. Conceptos y métodos*. IPN, México. Citado por GARCÍA, Ana María (2005) *Evaluación docente en el Departamento de Administración de la UAM-A*. Documento de trabajo.

VALERO, Vida y CORTÉS, Gabriela (2003) *Aprender a aprender*, UAM Azcapotzalco.

Documentos:

Programa Nacional de Educación 2001-2006, Secretaría de Educación Pública, México 2001.

UAM (2004) *Legislación Universitaria*

- Ley Orgánica
- Políticas Generales de Docencia (PGD)
- Políticas Operacionales de Docencia (POD)
- Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico (RIPPPA)

UAM (2001) *Una reflexión sobre la Universidad, desde la Docencia.*