

VALIDACIÓN DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y OTRA PRIVADA EN MÉXICO¹

VALIDATION OF A MODEL OF TEACHING COMPETENCES AT A STATE
UNIVERSITY AND AT A PRIVATE ONE IN MEXICO

Benilde García Cabrero y Javier Loredo Enríquez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf

¹ El presente reporte constituye un avance del informe de la segunda fase de un proyecto de investigación más amplio, coordinado por el Mario Rueda Beltrán de la UNAM, y en el que también participa Edna Luna Serrano de la Universidad Autónoma de Baja California. El proyecto se ha realizado gracias a dos financiamientos del Conacyt [proyectos núm. 61295 y 90489] y al apoyo de las becarias Verónica Luna de la Luz y Noemi Ávila Villeda. Página 246

El modelo ECD fue desarrollado por un grupo de académicos de distintas universidades mexicanas miembros de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED), con el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación y resaltar la importancia de la función docente, así como contribuir a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes, que coadyuven en la mejora de las tareas docentes y que puedan complementar las prácticas de evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior en México.

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes. Así, estos escenarios, como lo plantea De Lella (1999) son formadores de los docentes, en el sentido de que modelan sus modos de pensar, percibir y actuar. Esto permite que dentro de una institución determinada, las prácticas docentes muestren una cierta regularidad y continuidad a través del tiempo. El autor señala que “la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar” y la distingue de otros tipos de práctica como la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) establecen la “distinción entre la práctica docente que se desarrolla en las aulas y una práctica más amplia, desarrollada por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa”. La práctica educativa, señalan los autores, se puede definir como el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos.

El concepto de práctica educativa se refiere a las cuestiones que van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases y que están determinadas por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Por su parte, la práctica docente se entiende como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación y que se circunscriben al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre los aprendizajes de los alumnos.

Es necesario reconocer que la distinción entre práctica educativa y docente es esencialmente teórica, ya que en la realidad es difícil establecer límites precisos entre lo que ocurre dentro y fuera del aula. El análisis de la práctica docente debe llevarse a cabo considerando principalmente los acontecimientos que ocurren en la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos, y que no puede reducirse a los procesos educativos al interior del salón de clases; comprende también la *intervención pedagógica* que ocurre tanto *antes* como *después* de los procesos interactivos en el aula. Es decir, debe abarcar tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación, al ser estos procesos parte inseparable de la actuación docente.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica del profesor debe incluir tanto el de la interactividad, como el de los mecanismos de influencia educativa (cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor). El concepto de *interactividad*, de acuerdo con los autores, alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, haciendo énfasis en el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad considera asimismo lo que ocurre en el contexto áulico, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido. Dichos elementos constituyen lo que Coll y Solé (2002) denominan el “triángulo interactivo”.

Lee Shulman, psicólogo educativo estadounidense durante los años 1986 y 1987, desarrolló un modelo de docencia en el que establecía los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. De acuerdo con este modelo, los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el del contenido de la asignatura y 2) el pedagógico. Asimismo señaló que los profesionales de la docencia debían desarrollar un conocimiento que resulta de la interacción de los dos anteriores, al que se denomina: conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura; es decir, formas específicas de enseñar una asignatura particular. El término *conocimiento del contenido* designa el teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina; por su parte, el *pedagógico general* se refiere al conocimiento y las creencias que tiene un profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin que se refiera específicamente a un dominio específico.

Por su parte, el *conocimiento del contenido pedagógico* abarca "...las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás" (Putnam y Borko, 2000: 232). El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura, b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción, c) el de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura, y d) el del currículo y los materiales curriculares. Estos tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica docente e imprimen un sello particular a la misma, y han sido considerados para el desarrollo del modelo ECD.

1. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: UN TAREA MULTIDIMENSIONAL Y COMPLEJA

En el contexto actual de la política educativa nacional preocupada por elevar la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior resalta la figura del docente. Encontrar las formas de llevar a cabo los procesos de evaluación de la docencia adecuados a cada contexto ha implicado grandes retos, dado que la enseñanza es una actividad compleja determinada por múltiples factores de diferente magnitud y naturaleza.

Una síntesis muy apretada de los principales aspectos que dificultan la tarea de la evaluación de la docencia estaría expresada por: su incipiente tradición, la falta de consenso para designar las funciones docentes, la diversidad de situaciones de enseñanza y contextos disciplinarios, la imprecisión de sus propósitos, que oscilan entre el control administrativo y el mejoramiento de la actividad, la selección de los medios y mecanismos de su realización y el conocimiento y uso de sus resultados. Lo anterior resalta la pertinencia de diferenciar los modelos de evaluación del trabajo académico, de aquellos expresamente dirigidos a la docencia en particular. En los primeros, son consideradas otras funciones además de la enseñanza, entre las que se cuentan: las labores de investigación y las acciones de difusión y servicio en las que participa el personal académico. En cambio, en los programas de evaluación de la docencia, el ámbito de acción se circunscribe a la interacción de los profesores con sus estudiantes en las diversas modalidades de aprendizaje, como la clase, el seminario, el laboratorio y las prácticas de campo.

El análisis de la práctica docente constituye una de las aproximaciones que se orienta principalmente a su mejoramiento (García-Cabrero, Secundino y Navarro, 2000; García, 2001 y Figueroa, 2000). En dicho análisis se proponen metodologías y se aportan elementos para comprender más cabalmente "qué hacen los profesores cuando enseñan y si ciertos elementos de su actividad docente se vinculan con los resultados de aprendizaje de sus estudiantes". Esta aproximación ha logrado constituirse de manera gradual en una alternativa prometedora para la construcción de instrumentos de análisis y evaluación de

la docencia, en vista de que proporciona una visión más apegada a las condiciones de la vida en las aulas, pues se ubica en el contexto mismo de la interacción profesor-estudiantes.

La práctica docente que ocurre dentro del salón de clases se conceptualiza en este trabajo como una práctica profesional (Sanjurjo, 2002) en la que se integran un conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella. El docente, por su parte, es concebido como un profesional que continuamente toma decisiones sobre su práctica y que es capaz de reflexionar sobre la misma. Algunos estudios han conceptualizado la práctica de los maestros como una actividad que se apoya básicamente en el discurso. García-Cabrero, Secundino y Navarro (2000), al respecto señalan que el análisis de esta práctica debe considerar los diversos tipos de interacciones (discursivas y no discursivas) dentro del aula. Tal caracterización nos permite reconocer que el estudio de la práctica docente y consecuentemente, su ulterior evaluación, entrañan un reto formidable (Arbesú y Piña, 2004, García-Cabrero y Navarro 2001, García-Cabrero y Espíndola, 2004, Reyes, 2004), que sin embargo es preciso ir construyendo, planteando de inicio un conjunto de ejes que la podrían configurar.

En el ámbito más circunscrito de la práctica docente Arbesú, y Figueroa (2001), Loredo (2000), Arbesú y Rueda (2003), señalan que resulta pertinente desarrollar programas de evaluación y formación docente que promuevan la realización de un trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, para que a partir de estas reflexiones se puedan proponer cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica de los docentes que incida sólo en los aspectos operativos y comportamentales, para acceder a una "comprensión situada de la docencia" (García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008), en donde se valoren tanto la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (auto-evaluación), como la evaluación por parte de los pares, en un esfuerzo de integración de las dimensiones consideradas en cada una de estas evaluaciones encaminado a la transformación de su práctica. La evaluación por parte de los pares resulta fundamental, ya que como lo plantean Glassick, Taylor y Maeroff (2003:38): "La competencia docente debe verificarse por medio de una evaluación rigurosa efectuada por los colegas".

En este proyecto se proponen tres dimensiones para caracterizar y evaluar la práctica docente: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula y 3) los resultados de aprendizaje de los alumnos.

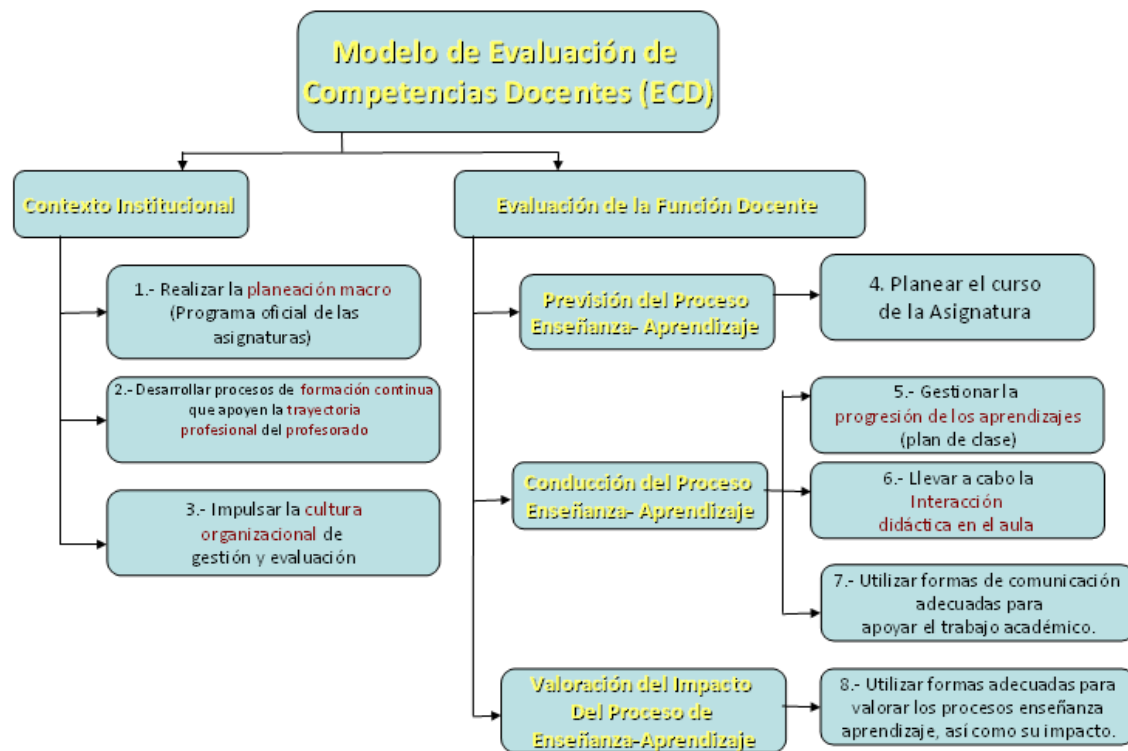
La relación que existe entre estas tres dimensiones es de interdependencia; es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada (García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008, García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008). Es importante señalar que la propuesta que se desarrolla aquí, considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente se deben emprender partiendo inicialmente de la evaluación de la docencia, para después abordar la formación docente. El énfasis de la propuesta se ha colocado sobre la evaluación de la práctica docente como un instrumento indicativo del cual es necesario partir para diseñar proyectos formativos encaminados al mejoramiento de la docencia.

2. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

Las bases teórico-conceptuales y metodológicas desarrolladas durante las dos fases previas al diseño del modelo (García-Cabrero, Secundino y Navarro, 2000; García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008) fueron consideradas para proponer el modelo ECD (figura 1). Particularmente, se consideraron los diferentes momentos (A, B y C), así como la distinción entre teorías asumidas y teorías en uso, propuesta por Kane, Sandretto y Heath (2004). También, se llevó a cabo una revisión extensa del enfoque por competencias, particularmente de aquellos esfuerzos vinculados con la evaluación de las competencias docentes.

Siguiendo los planteamientos de Ardoino (1997), para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: la función de la docencia y la de su evaluación, como práctica regulada institucionalmente pero, además, instrumentar un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma. García-Cabrero, (2002) y García-Cabrero y Navarro (2001) proponen tres niveles de análisis: el *macro*, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, así como las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel *meso* que considera las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso, y el *micro*, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Estos niveles se representan en el Modelo ECD, en el nivel macro: se aborda la evaluación de las competencias docentes en relación con los procesos de planeación, en el meso la evaluación de las competencias referidas a la conducción del proceso E-A, y el nivel micro considera la evaluación de las competencias docentes, en relación con los resultados de la intervención didáctica (figura 1).

FIGURA 1. MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES(GARCÍA-CABRERO, LOREDO, RUEDA Y LUNA, 2008).



La evaluación de la práctica docente que se propone en el presente documento, considera que el análisis del pensamiento y la acción docentes, en el marco de un proyecto institucional (contexto institucional, figura 1) en el cual la actividad y su perfeccionamiento (función docente, figura 1) ocupen un lugar preponderante, deben ser los ejes rectores de un proyecto de evaluación de la práctica docente (García-Cabrero y Espíndola, 2004) la que representa el espacio a través del cual se puede confrontar el proyecto institucional (metas y políticas institucionales), con las acciones docentes propiamente dichas (previsión, conducción y valoración del impacto, ver figura 1). La propuesta de aplicación del modelo ECD intenta incidir en el contexto del desarrollo de programas de evaluación/formación docente que promuevan la realización de un trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). El objetivo es estructurar un esquema de análisis de la práctica docente, cuya finalidad es la de integrar los diversos momentos o dimensiones constitutivos de dicha práctica y contribuir con ello, al análisis de los aspectos necesarios para su evaluación.

3. DIMENSIONES DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Tomando como punto de partida el concepto de interactividad planteado por Coll y Solé (2002) analizado en párrafos anteriores, es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica docente, que corresponderían a las actividades que se desarrollan antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas. En este sentido el antes, representa el pensamiento del profesor el cual se considera como la *Dimensión A*. El durante, engloba la interacción en el aula y se representa en la *Dimensión B*. El después, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, que se concibe como la *Dimensión C*.

La *Dimensión A* comprende tres aspectos básicos: 1) *las creencias y conocimientos* del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular, 2) *la planeación* que el profesor hace de su clase, y 3) *las expectativas* que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente. El conjunto de dichos aspectos, que constituyen el bagaje experiencial y prospectivo del maestro y que influye en sus actuaciones, ha sido denominado por Kane, Sandreto y Heath, (2004): *teorías asumidas por el profesor*, que en gran medida son implícitas y que se requiere explicitar mediante diversos mecanismos, tal como lo proponen Arbesú y Figueroa (2001). Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica desde la que el profesor configura su práctica docente, y constituyen un referente que es necesario tomar en cuenta para la evaluación de los resultados del proceso en cuestión.

En la *Dimensión B* se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto de sus concepciones y expectativas, a través de los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por las características propias del grupo y las de los alumnos que participan en el mismo. En esta dimensión, el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías, más allá de que sean validadas o no en realidad, es decir, son usadas, por lo que Kane, Sandreto y Heath, (2004) las han denominado *teorías en uso*.

Un modelo de enseñanza y su consecuente modelo de evaluación, han de incluir tanto las ideas y creencias del profesor, así como su puesta en práctica (dimensiones A y B), que sin embargo serían insuficientes para evaluar la práctica, si no se consideran los alcances en los resultados de aprendizaje.

La *Dimensión C* corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje, a las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor, y de aprender por parte de los alumnos, que debieran (idealmente) ser valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos.

La importancia de evaluar la docencia no sólo a través del proceso, sino de los resultados, ha sido señalada por Glassick, Taylor y Maeroff (2003) quienes afirman “no importa qué tan elocuente sea el desempeño del maestro”, se requiere probar que ese desempeño ha tenido un impacto en el aprendizaje de los alumnos (p. 55). Esto sin embargo, constituye un aspecto altamente debatido, en vista de que las variables que influyen en el rendimiento de los alumnos incluyen dimensiones psicológicas, pedagógicas, sociales y económicas, entre otras y, por tanto, atribuir toda la responsabilidad del éxito de los aprendizajes del alumno, al profesor, no resulta una expectativa realista. Sin embargo, aún cuando estas variables condicionan el impacto del profesor en el aprendizaje de sus alumnos, existe definitivamente un ámbito de responsabilidad del docente, en el que debe asumir que los logros de sus alumnos, son influidos por su quehacer. Este ámbito, desde nuestra perspectiva, puede y debe valorarse.

Por tanto, desde nuestra perspectiva, conocer si se ha logrado establecer un cierto nivel de intersubjetividad entre los profesores y los alumnos respecto de los saberes culturales, es una condición mínima de cualquier modelo de evaluación que se proponga para la práctica docente.

Aún cuando en la presente propuesta se considera que los cuestionarios que tradicionalmente son respondidos por los alumnos para valorar las actuaciones del profesor, tienen un valor indiscutible, también se plantea que es necesario ampliar las dimensiones a evaluar en relación con los significados que los alumnos han logrado construir en cuanto a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y no reducir el alcance de dichos cuestionarios a lo que los alumnos opinan acerca de diversas características de la práctica docente del profesor, o de su percepción respecto de los aprendizajes logrados.

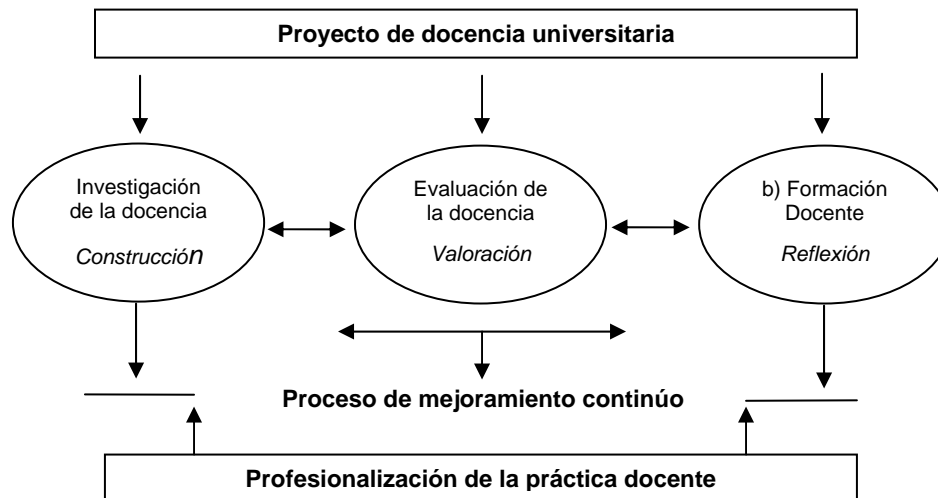
Un método que se considera idóneo para aproximarse a la evaluación de las tres dimensiones señaladas en el modelo, es el de la instrumentación de *Talleres de análisis y reflexión sobre la práctica docente* (Arbesú y Figueroa, 2001; Cruz, Crispín y Zamorano 2001; Loredo y Rigo, 2001), cuya finalidad es el trabajo conjunto entre los miembros de una comunidad académica constituida asimismo como una comunidad de aprendizaje, en la cual cada profesor tiene no sólo la responsabilidad, sino el derecho a reflexionar colectivamente sobre la práctica de la institución en su conjunto, y sobre su misma práctica en particular. Este taller debe ser constituido como un espacio de reflexión en el que se revisen, analítica y críticamente, no sólo cuestiones de orden teórico y técnico respecto de la docencia, sino además sobre el sentido y la pertinencia de los procesos de formación que se ofrecen en las universidades.

La evaluación de la docencia, como se mencionó anteriormente es un proceso complejo, íntimamente relacionado con los de investigación sobre la docencia y la formación docente. Estos tres procesos contribuyen a conformar lo que se conoce como el proyecto de docencia de una institución educativa (figura 2).

De acuerdo con García-Cabrero y Espíndola (2004), cada uno de estos procesos mantiene una lógica particular, sin embargo es imposible separarlos, pues todos contribuyen a obtener una mejor comprensión de la evaluación de la docencia. De esta manera, no pueden existir proyectos de formación docente si antes no se ha llevado a cabo un proceso de evaluación, y tampoco puede haber una

investigación de la docencia relevante, si antes no se consideraron los aspectos problemáticos de la práctica educativa.

FIGURA 2. PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA. TOMADA DE GARCÍA-CABRERO Y ESPÍNDOLA (2004:257).



De acuerdo con García-Cabrero y Espíndola (2004), cada uno de estos procesos mantiene una lógica particular, sin embargo es imposible separarlos, pues todos contribuyen a obtener una mejor comprensión de la evaluación de la docencia. De esta manera, no pueden existir proyectos de formación docente si antes no se ha llevado a cabo un proceso de evaluación, y tampoco puede haber una investigación de la docencia relevante, si antes no se consideraron los aspectos problemáticos de la práctica educativa.

Junto con los procesos señalados anteriormente, también es necesario considerar los aspectos contextuales de la evaluación de la docencia. A este respecto, Goodson (2003) plantea que es importante tomar en cuenta en todo momento el contexto personal, social, político, educativo. En relación con el contexto personal, el autor hace notar que para trabajar con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente. De esta manera, las investigaciones empíricas sobre el trabajo docente pueden valerse de las *historias de vida* para establecer caminos innovadores e interesantes para llegar a la meta de comprender el conocimiento personal del docente desde una perspectiva biográfica y única.

Goodson (2003) señala que existen perspectivas en las que el docente es el investigador de su propia práctica, por tanto, es posible centrarse en la reflexión del practicante (del docente) para dar cuenta de las experiencias personales y la forma en que éstas se mezclan con la práctica. Al centrarse en el trabajo y en las historias de los docentes, es posible obtener una amplia gama de opiniones en torno a las maneras en que se puede entender, reformar, reestructurar y repensar la enseñanza. Sin embargo, algunos críticos de esta perspectiva plantean que al centrar la atención exclusivamente en el conocimiento personal y práctico, existe el riesgo de romper los vínculos entre éste y el conocimiento teórico y contextual.

Lo anterior plantea la necesidad de considerar no sólo el conocimiento personal y práctico de los docentes, sino también los elementos contextuales que rodean a su práctica, de tal forma que se posibilite la realización de una investigación más crítica y no sólo de una reflexión sobre la docencia.

En el presente estudio se ha considerado, por tanto, una perspectiva amplia del proceso de evaluación de la docencia que incluye tanto factores personales, como sociales y contextuales. Es por ello que el modelo contiene no sólo lo que ocurre antes, durante y después de la actividad docente, sino también el contexto institucional en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación de la docencia es concebida como un proceso de análisis del pensamiento y la acción (práctica) del profesor, dentro de un contexto institucional en el que la actividad docente y su perfeccionamiento ocupan un lugar preponderante (García-Cabrero y Espíndola, 2004).

4. VALIDACIÓN DEL MODELO DE COMPETENCIAS DOCENTES

El presente proyecto se propuso validar los indicadores y niveles de desempeño del modelo ECD, con expertos en evaluación de la docencia y profesores de licenciatura y posgrado en dos instituciones universitarias de la Ciudad de México.

4.1. Estrategias diseñadas para la validación del Modelo ECD

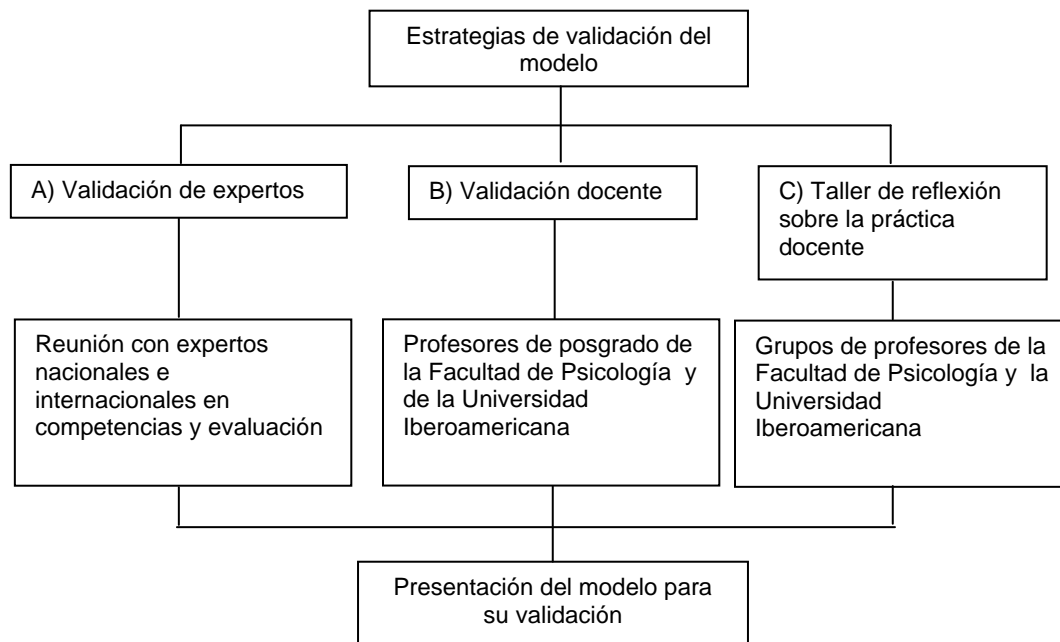
Para la validación del modelo ECD se han diseñado tres estrategias; en la primera se propuso la presentación del modelo a grupos de expertos nacionales e internacionales para contar con su opinión sobre la estructura del modelo y la descripción de las competencias, así como de los indicadores propuestos (figura 2).

La segunda estrategia de validación consistió en entrevistar a un grupo de veinte docentes de posgrado en la institución privada y cinco en la universidad pública, para identificar aquellos aspectos de su trayectoria docente y su historia de vida que han influido en la manera de impartir su clase en la actualidad, para determinar qué aspectos de la forma en que realizan su planeación, conducción y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje están reflejados en los niveles e indicadores de desempeño del modelo ECD.

La tercera estrategia de validación considera la realización de un seminario-taller con dos grupos de profesores de nivel licenciatura (uno en cada universidad), con el propósito de reflexionar colectivamente sobre su práctica docente a través del empleo de diversas estrategias orientadas a la revisión analítica y crítica de ésta, tales como: un grupo focal para propiciar la reflexión en torno a diferentes temas relacionados con las competencias, así como la práctica y evaluación docentes; redacción de la filosofía de enseñanza, conformación de un portafolio docente y el análisis de secuencias didácticas a través de videograbaciones. Con esto se pretende ubicar a los profesores en relación con los procesos que ocurren en los tres momentos en que se realiza la práctica docente que presenta el modelo ECD, así como el contexto institucional, para que esto les permita validarlo –de manera situada– en la última sesión del taller (figura 3).

- 1) *Validación de expertos.* Esta estrategia se ha iniciado a través de reuniones en diferentes universidades en las que se ha presentado el modelo ECD a grupos de expertos nacionales e internacionales para validar los niveles de desempeño de cada uno de los indicadores de las ocho competencias planteadas en el modelo.

FIGURA 3. ESTRATEGIAS DE VALIDACIÓN DEL MODELO ECD.



- 2) *Validación de profesores.* La segunda vía de validación involucra la entrevista a un grupo de profesores de posgrado en ambas instituciones, para analizar qué aspectos o características de su historia de vida y trayectoria docente les han sido de utilidad en el desarrollo de sus habilidades de enseñanza actuales. Estas entrevistas también están encaminadas a conocer cuál es su concepción de las buenas prácticas docentes, la evaluación del profesorado y las competencias. Al finalizar la entrevista se les presenta el modelo ECD para contrastarlo con su experiencia y ver si los indicadores propuestos y los niveles de desempeño, corresponden con lo que ha sido su experiencia como docentes, desde nóveles hasta experimentados.
- 3) *Conducción del seminario-taller.* Éste consta de seis sesiones, a través de las cuales los profesores participan en diversas actividades que les permiten reflexionar colectivamente sobre la práctica educativa de la institución y su práctica docente en particular. Asimismo, esta situación permite que puedan revisar analítica y críticamente cuestiones teóricas y técnicas respecto de las competencias, la docencia y su evaluación. Con esto se pretende que los profesores se encuentren en un contexto situado y eso les permita opinar y reflexionar sobre los niveles de desempeño de los indicadores propuestos para cada competencia.

4.2. Participantes

- *Expertos:* en la primera vía de validación ha participado un grupo de expertos nacionales de distintas universidades del país: dos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), dos de la Universidad Autónoma de Yucatán, tres de la Universidad Autónoma de Chihuahua y cuatro integrantes de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) de la Ciudad de México. Además, se ha incluido la participación de un grupo de cuatro expertos de Chile, Barcelona y Estados Unidos en el tema de evaluación y competencias. La validación del modelo ECD, se ha

propuesto realizarse durante cuatro reuniones en las sedes de las universidades de los profesores nacionales, de las cuales, dos ya han sido realizadas.

- *Profesores:* en la validación mediante entrevistas, participaron 20 profesores de posgrado de los diferentes programas ofrecidos por la Universidad Iberoamericana, calificados como buenos maestros mediante la evaluación hecha por los estudiantes en 2007. También se entrevistará a cinco profesores de posgrado de la Facultad de Psicología con la intención de contrastar los datos obtenidos con los del grupo de la universidad privada, así como con los indicadores del modelo y sus respectivos niveles de desempeño.
- *Taller:* en la validación del modelo ECD mediante el seminario-taller, han participado cinco profesores de licenciatura del área Educativa de la Facultad de Psicología. El criterio que se consideró para la participación de un profesor, fue que impartiera clases en nivel licenciatura. Este seminario-taller, también se llevará a cabo en la institución privada con cinco profesores de posgrado.

En total se cuenta con un grupo de 15 expertos nacionales e internacionales en el tópico de evaluación y competencias docentes, y con un grupo de 30 profesores de ambas instituciones que participarán en las tres vías de validación del modelo ECD.

4.3. Procedimiento

- *Validación de expertos:* para llevar a cabo este proceso, se ha presentado el modelo de ECD desarrollado por la RIED a los expertos en los temas de competencias y evaluación docente, cuya tarea es identificar si los indicadores de las ocho competencias del modelo y sus niveles de desempeño reflejan adecuadamente la realidad de la práctica docente. Para dar cumplimiento a este propósito, se proporcionará una rúbrica en la que se presentan cuatro niveles de desempeño por cada uno de los indicadores de las competencias del modelo.
- *Entrevistas:* para su realización, se desarrolló un formato de entrevista semiestructurada; la duración promedio fue de una hora. En la primera parte de la entrevista se indagan las concepciones y trayectorias docentes, y en la segunda se presentan los indicadores del modelo, sus descriptores conceptuales y los niveles de desempeño.
- *Seminario-taller:* considera la realización de seis reuniones, mismas que en su primera fase, se han realizado en la Facultad de Psicología de la UNAM. En la primera sesión se proporcionó a los profesores una breve introducción acerca de los objetivos del proyecto y del seminario en particular. Asimismo se les presentó la agenda de trabajo que guiaría las actividades en cada una de las seis reuniones y se acordaron las fechas para las cinco sesiones restantes. En la segunda sesión se realizó un grupo focal para conocer las concepciones de los profesores en torno al tema de la evaluación y las competencias. Se les invitó a redactar su Filosofía de enseñanza, cuyo propósito es reconocer cómo conciben la enseñanza, la docencia y la manera en que ellos la realizan. Este documento corresponde a la dimensión de Planeación del Modelo ECD, y es parte del portafolio docente que se ha conformado con evidencias de trabajo en el aula, con planeaciones didácticas y con el análisis de videograbaciones de sus sesiones áulicas.

5. ANÁLISIS DE DATOS

La propuesta de validación que se ha instrumentado es de carácter cualitativo y exploratorio. Dado este carácter cualitativo, se ha atendido a la necesidad de disponer de diferentes instrumentos para recoger la información que permita triangular los resultados.

Las conclusiones finales de la investigación se obtendrán del análisis de los materiales disponibles de cada profesor (portafolios), de las creencias institucionales mantenidas por la mayoría, derivadas del análisis de las entrevistas individuales y grupales (grupos focales) y de las observaciones en el aula. En particular, para el análisis de las entrevistas se ha utilizado la aproximación de Miles y Huberman (1984) que comprende: tareas de análisis y recolección de datos, tareas de reducción de datos, estructuración y extracción de resultados.

El análisis particular de los datos recogidos tanto de las entrevistas como del taller de reflexión, se ha realizado a partir de las categorías de los tópicos y preguntas de los grupos focales. La finalidad del análisis general es proporcionar una visión global y común de las concepciones y creencias que los profesores tienen con relación a las dimensiones del modelo ECD, así como de las discrepancias de estas concepciones con dichas dimensiones.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados que aquí se presentan fueron obtenidos de la triangulación de los datos provenientes tanto de las entrevistas a los profesores de posgrado, como del grupo focal con los profesores de licenciatura.

Los tópicos del grupo focal fueron los siguientes:

- a. Concepción sobre la docencia
- b. Concepción sobre las competencias
- c. Tipos de competencias docentes
- d. Experiencias sobre evaluación de la docencia.
- e. Concepción sobre la evaluación de las competencias docentes.

A partir de las diversas respuestas dadas por los profesores, hemos construido una definición que corresponde a la representación grupal sobre el tópico o pregunta en cuestión. Estas definiciones constituyen el marco de referencia para la validación del modelo ECD. Es decir, la idea es que el proceso de validación incluya no sólo que los profesores opinen sobre la pertinencia del modelo, sino que lo validen de acuerdo con sus propias concepciones de la docencia, las cuales se hicieron explícitas a través del proceso de reflexión grupal. De esta manera se realiza una reflexión significativa del modelo de competencias docentes, al vincular lo nuevo (el modelo), con lo dado (sus propias concepciones), en un contexto situado (su propia práctica docente).

6.1. Concepción sobre la docencia

En relación con este tópico se plantearon las siguientes preguntas guía: ¿Qué es la docencia? ¿Qué características tienen los "buenos" docentes?, obteniéndose respuestas como:

- Es una profesión que requiere de sistematicidad...

- ... los buenos docentes son capaces de hacer que sus alumnos apliquen los conocimientos teóricos en la práctica...
- ...tienen una agenda que organizan de acuerdo a las características de sus alumnos.
- ...muestra un genuino interés por el aprendizaje de sus alumnos.
- ... un buen docente logra que los alumnos integren los conocimientos previos con los recién adquiridos...
- ...Los buenos o malos docentes no son exclusivos de un enfoque educativo...
- ... la docencia es una especie de acompañamiento con los alumnos que guía y permite que integren y fortalezcan sus conocimientos...

A partir de las respuestas dadas por los profesores, el equipo de investigación construyó la siguiente definición común de docencia y buena docencia:

Es una profesión que requiere de sistematicidad de los conocimientos teóricos y prácticos. Es un proceso de acompañamiento cuya finalidad es propiciar la adquisición y fortalecimiento de conocimientos significativos y situados (en la práctica) para los alumnos, lo cual implica realizar un ajuste de la agenda educativa –acorde con el enfoque de cada profesor, a las características de los alumnos.

6.2. Concepción sobre las competencias

En relación con este tópico se plantearon las siguientes preguntas guía: ¿Qué entienden por competencia? ¿Han trabajado con este enfoque? ¿Qué implicaciones tiene el uso de las competencias en el ámbito educativo?

Algunos de los comentarios que se hicieron en torno a este tópico fueron:

- se habla de evaluación de competencias, pero no se pone en práctica.
- ...tener una competencia significa ser capaz de hacer una serie de cosas o de acciones que nos lleven a una meta...
- ...se habla en todas partes de competencias, se trabaja con ellas por presiones Institucionales...
- ...enfoque que complementa el trabajo por objetivos ...
- ... son una guía que permite ver qué capacidades queremos ver en los alumnos...
- ...me encanta meterme a los talleres artesanales... la precisión, la coordinación... habilidad para utilizar sus manos, eso requiere de una competencia...
- ...son un combo de habilidades... muy difícil de evaluar, e incluso de definir...

A partir de las respuestas dadas por los profesores, se construyó la siguiente definición común de competencia:

Es un saber hacer que permite visualizar lo que queremos alcanzar con los alumnos. Es la puesta en acción de una serie de habilidades que permiten lograr una meta.

6.3. Tipos de competencias docentes

Las preguntas guía que se plantearon en relación con este tópico fueron: ¿Cómo se pueden clasificar las competencias docentes? ¿Pueden describir alguna de las competencias que mencionaron

Algunas respuestas de los profesores fueron:

- Qué tanto sabes de la o las materias.
- ...Sistematización y organización... desde la planeación y la evaluación a los alumnos...
- ...actualizarse, mantenerse informado, saber trabajar colaborativamente.
- ...buen manejo de estrategias emocionales (ser empático, asertivo).
-saber hacer, llevar lo que estoy dando en teoría... que se realice en la práctica ...
- ...competencia socio-afectiva...
- ...la de comunicación y sistematización ...

Sobre las competencias docentes, el grupo de profesores comparte la siguiente definición:

Son una serie de habilidades que debe poseer y manifestar el docente para llevar a cabo la actividad docente.

Dichas capacidades, deben ser sistemáticas y permitir una visión organizada de la labor que se realiza, e incluyen el conocimiento actualizado del contenido de la asignatura, el conocimiento pedagógico (desde la planeación hasta la evaluación), el saber hacer práctico y la capacidad de comunicarse de manera afectiva con los alumnos.

6.4. Experiencias sobre evaluación de la docencia

Las preguntas guía fueron: ¿Cuál ha sido su experiencia en relación con la evaluación de la docencia? ¿Cuáles consideran que son las ventajas y desventajas del proceso de evaluación llevado a cabo en la facultad? (cuestionarios de opinión de alumnos).

Se obtuvieron respuestas como:

- ..sólo evaluación a través de cuestionarios a los alumnos, de la cuál sólo se proporciona una hoja con datos estadísticos comparando mi desempeño, con el de otros maestros que impartieron la misma materia...
- ...no me evalúan a través del sistema empleado en la facultad... mediante una reunión al final del curso les pregunto a mis alumnos su opinión para modificar mi trabajo del siguiente ciclo a partir de sus comentarios...
- ...las evaluaciones institucionalizadas son las menos precisas, pues siempre reflejan un punto de vista parcial por parte del alumno...
- ...los alumnos evalúan bien al maestro cuando se vuelve su cuate... pero a la hora de preguntarle sobre el contenido, no saben nada...
- ...lo que mejor me ha funcionado hasta ahora es la autocrítica, reflexiones personales ...
- ...la autorreflexión nos da datos interesantes, pero tiene que ser guiada... no en solitario...

- ...no hay retroalimentación...

Los profesores arribaron a la siguiente definición en común de evaluación de la docencia:

Es un proceso que debe incluir información derivada de la propia reflexión (guiada) del docente y la realimentación que proporcionan los alumnos al finalizar el curso. Debe incluir la autocrítica y no apoyarse en los cuestionarios de opinión de los alumnos que se aplican de manera institucional.

6.5. Concepción sobre la evaluación de las competencias docentes

Las preguntas que sirvieron como guía fueron: ¿Qué entienden por evaluación de competencias docentes? ¿Qué evaluarían de los docentes considerando este enfoque? ¿Cuáles serían los criterios a utilizar? ¿Qué sentido le darían a la evaluación de las competencias docentes?

Algunas de las respuestas de los profesores fueron:

- Es un tema complicado... que requiere de mucho trabajo...
- ... al ser un trabajo aislado en el aula, se podrían utilizar video grabaciones, y análisis con pares o en un grupo colegiado ...
- ...lo que estoy haciendo ni siquiera refleja el enfoque de competencias... no me había puesto a pensar en eso.
- ...tiene que ver con el hecho de ser sistemático... entre más me disciplino, hay más objetividad, claridad y mejores resultados...
- ... primero se deben definir claramente... y con ello se reduce la complejidad de evaluarlas... se debe elaborar un instrumento muy bien hecho para hacerlo...
- ...la intuición me dice que... va por la autoevaluación, autorreflexión... requiere de honestidad...
- ...se requiere de evidencias de trabajo... planeación, conocimiento de los estudiantes, *power point*, dinámicas, lecturas... que den información sobre el tipo de trabajo que se hace...

Los profesores arribaron a la siguiente definición en común de evaluación de competencias docentes:

Es un trabajo complicado, que requiere primero de la definición de las competencias a evaluar y posteriormente un instrumento bien elaborado que permita reflejar la actividad que se hace en el aula, además de videograbaciones, o evidencias de trabajo para la autoevaluación, o evaluación por pares y con ello generar la autorreflexión.

Con la información obtenida a partir del taller, fue posible realizar una contrastación (tabla 1) de los resultados obtenidos en ambas universidades (pública y privada). A continuación se presenta un ejemplo del contraste realizado. Cabe señalar que los datos de la universidad privada, corresponden a los que se obtuvieron a partir de las entrevistas, en vista de que aún no se ha realizado el taller de reflexión. El hecho de que en una universidad se inició el proceso de validación con las entrevistas, y en la otra con el taller, obedeció a la intención de empezar el proceso de triangulación de los datos desde el inicio del proceso, e ir avanzando paralelamente con la validación de expertos, quienes ya han aportado sus puntos de vista al respecto de la definición de competencias, tipos de competencias docentes, así como respecto del diseño de instrumentos para valorar las competencias a nivel institucional.

TABLA 1. CONCEPCIONES DE PROFESORES SOBRE DOCENCIA Y BUENA DOCENCIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y UNA PRIVADA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Universidad Iberoamericana	Facultad de Psicología, UNAM
Concepción de docencia ¿Cuál es su concepción de la docencia?	Concepción de docencia y buena docencia
<p>RM: ... debe ser una vocación... yo creo que al que le gusta ser profesor, estar con los estudiantes, parte de su problemática va a ser, ser buen profesor; es una vocación, un gusto, una satisfacción interior, por uno transmitir lo poquito o mucho que sepa... un académico primero debe sentir esa práctica, debe gustarle..., otra parte del profesor es motivar, tratar de estar convencido de lo que uno enseña..."</p> <p>MR: una vocación por compartir lo que uno sabe y aprender, día a día junto con los chavos, hay profesores que son buenos pero no saben dar clase, si se necesita vocación por querer compartir, requiere tiempo que no todo el mundo esta dispuesto a dar.</p> <p>SS: capacidad de hacer que los alumnos se enganchen, que estén convencidos de que les estás agregando algo que no tenían.</p>	<p>Es una profesión que requiere de sistematicidad de los conocimientos teóricos y prácticos.</p> <p>Es un proceso de acompañamiento cuya finalidad es propiciar la adquisición y fortalecimiento de conocimientos significativos y situados para los alumnos, lo cual implica realizar un ajuste de la agenda educativa -acorde al enfoque de cada profesor, a las características de los alumnos.</p>

Como puede observarse, en la definición de los profesores de la universidad privada se destacan los términos *vocación* y motivación para definir la docencia y la buena docencia, mientras que los profesores de la Facultad de Psicología involucran términos como aprendizaje significativo y aprendizaje situado. En las posturas de ambos grupos de profesores se traduce, de alguna manera, la visión y la misión de ambas instituciones: la humanista en la universidad privada y la cientificista en la universidad pública. Aunque hay que considerar también que los profesores de la Universidad Iberoamericana utilizan un lenguaje menos preciso a nivel conceptual, porque son de diversas áreas y los de la UNAM, son todos del área educativa de la Facultad de Psicología. Estos resultados avalan la necesidad de que en el modelo y por tanto en la evaluación de la docencia, se considere el desarrollo de indicadores e instrumentos que permitan hacer visible la forma en que la filosofía Institucional (misión y visión) han sido adoptados por los profesores que trabajan en la docencia en una determinada institución. Estos y otros aspectos, han sido considerados dentro de las competencias, los indicadores y los niveles de desempeño planteados para cada uno de los indicadores del modelo ECD. Los procesos de validación que han sido emprendidos contemplan también el desarrollo de instrumentos que puedan facilitar la recolección y tratamiento de los datos de un número considerable de profesores.

7. COMENTARIO FINAL

Un nuevo modelo de evaluación de la docencia requiere previo a su adopción en el nivel institucional, profundizar en las diversas formas susceptibles de ser utilizadas para el mejoramiento, no sólo de las prácticas educativas y docentes, sino además de los sujetos que les dan sentido. En el modelo ECD que está siendo desarrollado y validado, el involucramiento del profesor va mucho más allá del rol asumido típicamente en los procesos de evaluación: el de un individuo que es calificado a través de instrumentos más o menos estandarizados, para propiciar su participación amplia en el establecimiento de las metas evaluativas y formativas de la institución escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). "La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga, y M. Díaz Pontones (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la Docencia en Educación Superior* (161-174). México: CESU/ UAM.
- Arbesú, I. y Piña, J. (2004). *La evaluación desde la visión de los alumnos: una experiencia interpretativa*. III Coloquio Internacional la Evaluación de la docencia en el nivel universitario, México: CESU-UNAM (en: http://www.cesu.unam.mx/eval_docencia).
- Arbesú, I. y Rueda, M. (2003). "La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 36, abril, México: UAM-Xochimilco, pp. 56-65.
- Ardoino, J. (1997). Curso: "La evaluación en el nivel universitario", dictado en la Universidad Iberoamericana, Difusión Cultural.
- Carranza, G. (2007). "La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo", en *Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación permanente del profesorado*, Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona y Grupo FODIP.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Cruz, I., Crispín, M .L. y Zamorano, L. (2001). "Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Pontones (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (175-190). México: UAM/UNAM/UABJO.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*, en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Figueroa, A. (2000). "Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores", en M. Rueda, y F. Díaz-Barriga (Comps.) *La Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales* (255-282). México: Paidós.
- García-Cabrero, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica*. Tesis de doctorado inédita. Facultad de Psicología, UNAM.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Luna, E. y Rueda, M. (2008). "Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), pp. 124-136. en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G.; Figueroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M. y Reyes, R. (2008). "Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente", en M. Rueda (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (163-220). México: IISUE-UNAM y Plaza y Valdés.
- García-Cabrero, B.; Secundino N. y Navarro, F. (2000). "El análisis de la práctica: consideraciones metodológicas", en M. Rueda, y F. Díaz-Barriga (Comps.) *La Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales* (179-208), México: Paidós.

- García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). "Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa", en Rueda (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (251-262). México: ANUIES.
- García-Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). "La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente", en Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz Pontones M. (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la Docencia en Educación Superior* (193-208). México: CESU/UAM.
- García, J. (2001). "Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (105-112). México: UAM/UNAM/UABJO.
- Glassick, C.; Taylor, M. y Maeroff, G. (2003) *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.
- Goodson, I. F. (2003). "Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, 733-758
- Kane, R, Sandretto, S. y Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, vol. 72, núm. 2, 177-228.
- Loredo, J. (2000). "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado", en: *Evaluación de la docencia*. México: Paidós, Educador.
- Loredo, J. y Rigo, M.A. (2001). "La evaluación docente en un contexto universitario. Una propuesta formativa y humanista", en M. Rueda, A. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (55-68). México: UAM/UNAM/UABJO.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Londres: Sage Publications.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000) "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, Temas de educación.
- Reyes, R. (2004). "Evaluación de la docencia en el nivel superior del estado de Tlaxcala", en Rueda (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (195- 208). México: ANUIES.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Madrid: Homo Sapiens.
- Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock *La investigación en la enseñanza I*, Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó.