



La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica

Mario Rueda Beltrán, coordinador

educación

Coordinación editorial
Emma Paniagua Roldán

Edición
Graciela Bellon

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2008

© D.R. 2008, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, D. F.
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.

© Plaza y Valdés Editores, S. A. de C. V.
Manuel María Contreras, núm. 73
Col. San Rafael, 06470
México, D. F.

ISBN: 978-970-32-5442-2 (UNAM)
ISBN: 978-970-722-796-5 (Plaza y Valdés)

“Prohibida la reproducción total o parcial por
cualquier medio sin la autorización escrita del
titular de los derechos patrimoniales.”

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
SECCIÓN I. LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES COMO RECURSO PARA MEJORAR SU PRÁCTICA.....	15
La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío? <i>Alejandro Canales y María del Carmen Gilio</i>	17
La investigación sobre efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de evaluación <i>José María García Garduño</i>	39
SECCIÓN II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. 1990-2004.....	57
Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria 1990-2004 <i>Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán</i>	59
Evaluación de la docencia universitaria <i>Edna Luna Serrano y Alma Delia Torquemada González</i>	73
Evaluación de la docencia y compensación salarial <i>Mario Rueda Beltrán y Leticia Elizalde Lora</i>	89
Análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia <i>María Isabel Arbesú García</i>	103
Posibles relaciones entre formación y evaluación de docentes <i>Frida Díaz-Barriga Arceo y Marco Antonio Rigo Lemini</i>	121

en práctica para evaluar y mejorar la docencia. También sería conveniente que de manera institucional se fomentara una cultura de la evaluación en las universidades, en la que se favorezca la creación de un espacio de formación y evaluación docente que capacite a los profesores, no siempre por medio de cursos, sino también mediante la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Por ejemplo, desarrollando líneas de investigación que se dediquen al análisis y a la evaluación de la práctica educativa, y que éstas formen parte del mismo espacio o programa institucional encargado de la formación y evaluación de la docencia.

POSIBLES RELACIONES ENTRE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES

Frida Díaz-Barriga Arceo
Marco Antonio Rigo Lemini*

INTRODUCCIÓN

En este apartado se revisan los trabajos de origen mexicano que vinculan el tema de evaluación de la docencia con el de formación de profesores y que fueron publicados durante los últimos quince años. Son muchos los autores que al referirse a alguna de estas dos dimensiones plantean su posible y necesaria articulación con la otra. Sin embargo, aunque indudablemente se trata de una articulación muy relevante —e incluso obvia en apariencia—, no son frecuentes todavía en nuestro medio los ensayos, propuestas, reportes de experiencias o investigaciones que se aboquen específicamente a ella. En el presente apartado hemos considerado sólo aquellas producciones en las que se aborda significativamente cada uno de los dos temas y en las que se establecen relaciones explícitas y sustantivas entre ellos; es decir, se trata de documentos en los que se habla de la valoración sistemática y fundamentada de las actividades, el discurso o los atributos docentes, y se desarrolla con cierta amplitud el tratamiento de sus posibles interdeterminaciones con los procesos de formación, capacitación o actualización magisteriales.

Los documentos fueron escogidos después de practicar una exhaustiva búsqueda y escrutinio de aquellos trabajos potencialmente representativos de la temática que ocupa

* Facultad de Psicología, UNAM.

este capítulo del estado de conocimiento. La revisión de los textos seleccionados fue realizada, en lo fundamental, asumiendo los siguientes ejes de análisis:

1. *Tipo de publicación:* ¿libro, artículo, capítulo?
2. *Tipo de producción:* ¿ensayo, investigación empírica cuantitativa o cualitativa, propuesta o reporte de experiencia? ¿O varias a la vez?
3. *Nivel educativo en que se ubica real o tentativamente el trabajo revisado:* ¿bachillerato, licenciatura, posgrado o educación superior en general? ¿O varios a la vez?
4. *Tipo de institución que inspira la realización del documento:* ¿pública, privada o indeterminada?
5. *Marco de referencia o paradigma pedagógico o psicopedagógico en que se sustenta el trabajo:* ¿planeación estratégica, constructivismo, humanismo, conductismo, visión crítico-reflexiva, educación basada en competencias u otro? ¿O varios a la vez?
6. *Concepción de formación docente:* ¿desarrollo integral del potencial humano del profesorado, profesionalización de la docencia, capacitación y actualización didácticas, habilitación en contenidos disciplinarios, proceso de reflexión y autoevaluación sobre la propia práctica magisterial, mentoría o acompañamiento, varias a la vez u otras?
7. *Concepción de evaluación de la docencia:* ¿opiniones de alumnos o de otros sobre el desempeño del enseñante, autovaloración de las concepciones y actividades docentes, evaluación centrada en competencias, evaluación conducente a la toma de decisiones administrativas, varias a la vez u otras?
8. *Vínculo entre evaluación y formación docentes:* ¿articulación orgánica, permanente e institucional, acercamiento por medio del análisis del lenguaje, pensamiento y comportamiento profesoraes, establecimiento de nexos derivados del planteamiento explícito de perfiles reales e ideales para el desempeño docente, asociaciones entre los procesos de evaluación y formación que asumen como eje ver-

tebrador la actividad de autoreflexión, varios a la vez u otros?

9. *Análisis de las propuestas, modelos y tendencias expuestas en el documento:* ¿planteamientos esencialmente técnicos, instrumentales, o fundamentalmente reflexivos, ideológicos; iniciativas nítida o difusamente teorizadas; esquemas institucionalizados o insulares?

En afán de congruencia, la presentación de esta sección del estado de conocimiento se desarrollará primordialmente atendiendo dichos ejes analíticos. Para cada uno de ellos hemos procurado movernos a lo largo del continuo descripción-interpretación-valoración crítica.

El análisis de las producciones, además, se conduce por medio de una vertiente esencialmente cuantitativa para los cuatro primeros ejes —que posibilitan una identificación básica de la procedencia de los documentos— y se despliega por medio de una vertiente cualitativa para los restantes ejes analíticos, en los cuales se estudia el conjunto de los documentos al tiempo que se abordan de manera casuística textos específicos, con la finalidad de ilustrar tendencias o de ejemplificar determinadas líneas argumentales.

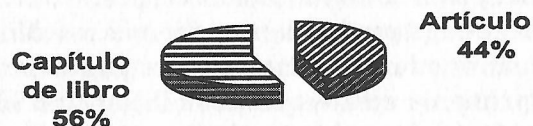
Una vez que se termina con la exposición de los ejes analíticos, se intenta una mirada a otras latitudes, una visión somera pero sustantiva de la escena internacional sobre la temática, con la intención de facilitar el contraste entre la producción local y la que nos viene de otras regiones.

Para finalizar, se presentan algunas conclusiones que reflejan el balance global de los documentos por medio de una visión panorámica de las contribuciones y las insuficiencias que nos plantea su presencia en la investigación educativa actual.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN EN EL CAMPO

Tipo de publicación

Se analizaron en total 18 documentos, los cuales procedieron, casi por partes iguales, de libros y de revistas (véase Gráfica 1).

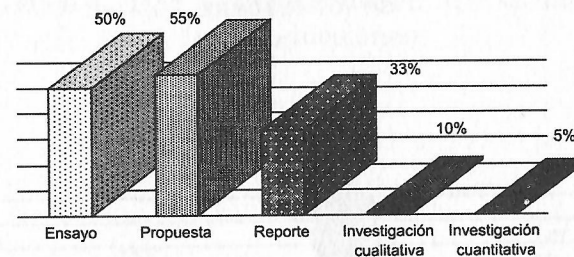


Conviene considerar que algunos de los capítulos analizados provienen de un mismo libro, por lo que la variabilidad de esta producción documental es realmente menor que la aparente. Los artículos, por su parte, se han detectado en revistas diversas, algunas de carácter más especializado y otras enfocadas en lo esencial a la divulgación pedagógica, lo que habla positivamente de las posibilidades de difusión que hoy en día tiene esta temática tanto entre la comunidad de investigadores sociales como entre un público más amplio que se interesa por los asuntos educativos.

Tipo de producción¹

Como puede verse (Gráfica 2), la distribución de documentos a lo largo de este continuo analítico es más bien irregular. Dos son los rasgos que nos parecen destacables: por una parte, la falta de investigaciones empíricas que aborden la temática doble que nos interesa y que contrasten rigurosamente la relevancia, eficacia y viabilidad de las propuestas que aparecen en las producciones de corte teórico; por otra, la insuficiencia de reportes que consignen la realización de experiencias vivas, en el terreno de los procesos educativos reales, posiblemente atribuible al hecho de que buena parte de tales experiencias no son objeto de reflexión profunda por parte de sus realizadores o simplemente no son documentadas de manera pública.

Gráfica 2. Tipo de producciones

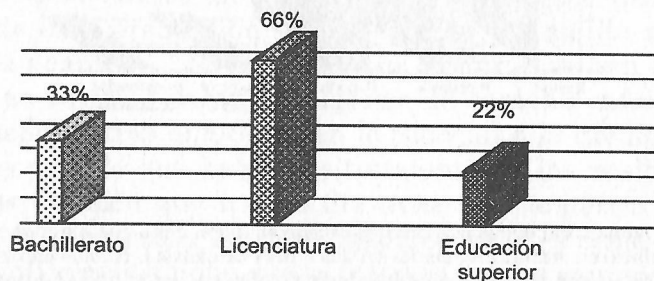


¹ La suma total de los porcentajes excede el 100%, dado que algunos productos se ubicaron simultáneamente en dos o más categorías. Hemos entendido el *ensayo* como una producción esencialmente reflexiva, en la que el autor manifiesta sus puntos de vista personales. En la *propuesta* se plantea de modo relativamente amplio y sistemático alguna iniciativa par al vinculación entre el proceso de evaluación y el de la formación de docentes. En el *reporte* se informa sobre la realización efectiva de una experiencia en el tema, mientras que en los documentos clasificados en las categorías de *investigación* se da cuenta de estudios empíricos que se consideran cualitativos o cuantitativos en función de la orientación epistemológica, la metodología de campo y el análisis de datos que consignan haber asumido o que se deduce han adoptado. Esta clasificación de los productos analizados, ciertamente distinta a la que han asumido los autores de las otras secciones, nos ha parecido la más pertinente, pues da cuenta del tipo de producción clasificada en este tema.

Nivel educativo²

Con relación a este eje de análisis, podemos advertir una tendencia que habitualmente surge en las investigaciones sobre el tema de la evaluación docente y que ha sido repetidamente denunciada (Rueda y Díaz Barriga, 2000), la concentración desproporcionadamente mayor de trabajos de este tipo en los niveles educativos superiores —de manera señalada en el estrato de formación profesional—, en demérito de los trabajos que se ubican en los niveles de la escolaridad básica (véase Gráfica 3). No resulta ocioso insistir en la necesidad de realizar estudios sobre tales niveles, para obtener información amplia, confiable y crítica sobre cómo se producen las articulaciones entre la formación y la evaluación de profesores en ellos (articulaciones que aparentemente tienen lugar de manera desorganizada y poco reflexiva) y para promover, así, mejoras sustantivas en ese proceso relacional.

Gráfica 3. Nivel educativo de procedencia de los trabajos

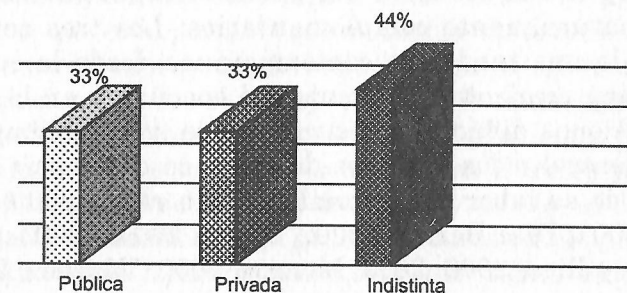


² Entendemos el concepto de "Licenciatura" como más restrictivo que el de "Educación superior", ya que este último engloba algunas modalidades tecnológicas o de limitada duración (por ejemplo, profesionales asociados) no contempladas en el primer concepto.

Tipo de institución

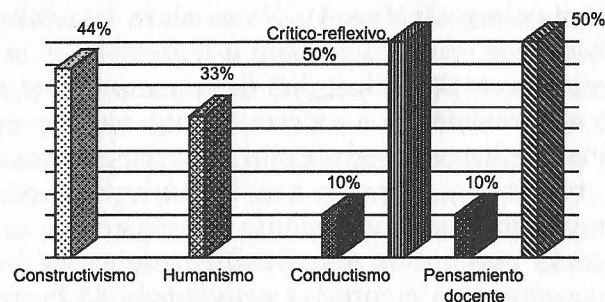
Aunque el número de alumnos que cursan estudios superiores en nuestro país es todavía sensiblemente mayor en las escuelas públicas que en las privadas (véase ANUIES, 2002), si hacemos abstracción de los estudios que no tipifican la institución de procedencia encontramos aquí paridad en la cantidad de investigaciones correspondientes a uno y a otro sector (véase Gráfica 4). No es clara la razón por la que esto sucede, pero es posible que se deba a la insuficiente representatividad de los documentos seleccionados respecto a la realidad que en este terreno viene ocurriendo en las instituciones de educación superior mexicanas. De ser así, resultaría deseable que las universidades públicas difundieran más ampliamente sus experiencias, lo que posibilitaría una óptica más fidedigna sobre la forma en que se conectan realmente las actividades de formación y evaluación docentes en el conjunto de las universidades nacionales.

Gráfica 4. Tipo de institución en que se ubican las producciones



MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO³

Gráfica 5. Marco de referencia asumido en los documentos



A la luz de la bibliografía contemporánea sobre la problemática docente, la distribución de resultados que consigna esta gráfica no es sorprendente. Se muestra en ella la prevalencia, dentro del ámbito temático que nos ocupa, del abordaje constructivista y del crítico-reflexivo, seguidos de cerca por el paradigma humanista. Ninguno de ellos es excluyente de los otros dos y más bien pueden considerarse naturalmente complementarios. Los tres son fiel reflejo de una tendencia contemporánea desde la cual se desea una creciente autonomía del enseñante en la toma de decisiones didácticas y curriculares, y se atribuye un papel central a los procesos de toma de conciencia en la mejora de su labor magisterial (Crispín *et al.*, 2000; Cruz *et al.*, 2001; Díaz Barriga, 2002, 2004a, 2004b, 2004c; Díaz Barriga y Rigo, 2000, 2003; Monroy, 2000; Vázquez, 2000).

³ Paradigma o corpus teórico que aparece distintivamente en el producto analizado, bien porque se somete a revisión sustancial o bien porque es asumido de manera explícita por lo autores del producto. La vinculación de cada uno de los documentos con uno o varios de los paradigmas incluidos en el presente eje de análisis resulta, sin embargo, necesariamente simplificador, habida cuenta de las dificultades y de los riesgos que plantean catalogaciones de esta naturaleza.

Desde dichas perspectivas, los autores plantean que la formación docente se orienta sobre todo a detectar y transformar las prácticas y problemáticas que se viven en las aulas, por lo que el sentido último del binomio evaluación-formación es la comprensión y mejora de la enseñanza.

En relación con la aproximación crítico-reflexiva resalta en algunos trabajos la referencia a las ideas de Donald Schön (1992) y a su concepción del docente como *profesional reflexivo*. Como ejemplo ilustrativo, en las experiencias de formación docente en una universidad privada de Crispín *et al.* (2000) y en la de formación de profesores de historia en el bachillerato en una institución pública de Díaz Barriga y Rigo (2000), el punto central de dichos procesos formativos reside en la realización de talleres y seminarios basados en “ciclos de reflexión en y sobre la acción docente”, donde los profesores parten de una reflexión crítica de su práctica educativa en el aula, y a partir de la problematización de ésta, plantean cambios a su labor como enseñantes.

En lo que toca a la visión constructivista en los procesos de formación y evaluación docente, en los trabajos revisados encontramos que se propone al docente como *mediador* de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos y se destaca la necesidad de formarlo en una diversidad de habilidades docentes referidas al ámbito psicopedagógico (*i.e.*, enseñanza estratégica, evaluación auténtica, aprendizaje cooperativo, diseño de estrategias docentes, habilidades cognitivas específicas de dominio, entre otras). Se plantea, asimismo, que es importante que desarrolle tanto en sí mismo como en sus alumnos una diversidad de estrategias adaptativas relacionadas con el autoaprendizaje, la autorregulación, el pensamiento complejo y la solución de problemas o toma de decisiones en situaciones reales (Díaz Barriga y Rigo, 2003). En el caso del trabajo de Monroy (2000), el énfasis recae en la evaluación de la práctica educativa del profesor por medio de la *reflexión sobre su pensamiento didáctico*; en este documento se hace referencia a las visiones crítico-reflexiva y constructivista, pero su ubicación reside en el estudio del pensamiento del profesor, que desde la perspectiva de Shulman (1989) constituye uno de los paradigmas mediacionales del estudio de la enseñanza más influyentes.

Encontramos también varios documentos que se sustentan en el paradigma humanista o del desarrollo humano. En estos trabajos se concibe al docente (lo mismo que al alumno) ante todo como persona total y única, con un gran potencial de autodeterminación y desarrollo propio, y es en esa dirección, la del *desarrollo humano integral*, que se encaminan los esfuerzos de la evaluación y la formación (Aguirre *et al.*, 2000; Crispín *et al.*, 2000; Díaz Barriga, 2004c; Díaz Barriga y Rigo, 2003; Vázquez 2000).

Los artículos que hablan de una visión conductista o de análisis experimental de la conducta en el ámbito de la formación y evaluación docente son escasos, en este análisis detectamos uno que hace un recorrido crítico de éste y otros enfoques aplicables a la formación docente (Díaz Barriga, 2004c) y uno más que lleva a la práctica una experiencia de entrenamiento de profesores de la Universidad Veracruzana con la meta de *incrementar repertorios conductuales específicos* y que tiene como sustento la teoría del modelamiento y aprendizaje social de Albert Bandura (Rivera y Salas, 1990).

Tomando como referente los modelos o paradigmas de la enseñanza *presagio-producto*, *proceso-producto* y *mediacional* planteados en la obra ya clásica de Lee Shulman (1989) se esboza un análisis en términos de sus repercusiones para la evaluación y formación de profesores (Arbesú *et al.*, 2004). En otro documento, se analizan los paradigmas *proceso-producto*, *mediacional* y *ecológico* a partir de las concepciones que explican los resultados del desempeño docente en las aulas y de su asociación con un determinado "modelo formativo" (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

En Arbesú *et al.* (2003) se reportan seis estudios de corte cualitativo que tienen como eje común el uso formativo de la evaluación. Las aproximaciones teórico-metodológicas son diversas, y abarcan el enfoque fenomenológico hermenéutico con metodología etnográfica, el humanismo, el modelo del profesor reflexivo, el paradigma del estudio de las representaciones, las creencias y valores de los estudiantes y la autoevaluación del desempeño docente en cursos en línea. En otro documento se analizan los aspectos éticos de la evaluación de la docencia (Díaz Barriga, 2001) y el trabajo se sustenta en diversos autores del campo de la sociología

y la psicología que revisan la utilidad pública de la educación, la rendición de cuentas, los derechos humanos y los códigos ético-profesionales.

También se encontraron documentos que no se adscriben explícitamente a algún paradigma o teorización educativa determinada, pero que en el discurso se centran en aspectos como la evaluación institucional o el desarrollo de recursos humanos o del personal dentro de una organización educativa, el abordaje sistémico de la planeación en educación superior o la capacitación en habilidades y competencias didácticas específicas; estos trabajos los agrupamos con cierta laxitud dentro de un enfoque de *planeación estratégica o institucional* (Collington, 1994; García Garduño, 2004; Rugarcía *et al.*, 1996).

Como veremos a continuación, es en función de la aproximación o enfoque asumido por los autores que se hacen planteamientos concretos respecto a la evaluación de la docencia y su vínculo con los procesos formativos.

Concepción de formación docente

En los documentos analizados es posible identificar una diversidad de concepciones sobre lo que se entiende por formación docente, resultado de los supuestos en que se apoyan los autores; algunas de ellas no son excluyentes sino complementarias, pero en otros casos, resultan perspectivas contrapuestas. Las principales concepciones identificadas apuntan a entender la formación docente como:

- Desarrollo integral del potencial humano del profesorado.
- Profesionalización de la docencia mediante estudios formales o educación continua.
- Desarrollo de competencias psicopedagógicas.
- Capacitación y actualización didáctica en métodos y técnicas innovadoras para enseñar.
- Capacitación y actualización en contenidos disciplinares.
- Proceso de reflexión y autoevaluación que toma como referente la práctica educativa del profesor en el contexto de su aula, así como sus creencias y teorías implícitas.

- Proceso de realimentación al profesor a partir de los resultados de las evaluaciones que se le aplican.
- Modelado de conductas específicas propias del buen profesor o del docente eficaz.
- Mentoría o proceso de acompañamiento de parte de un docente más experimentado que cubre las funciones de un tutor.
- Habilitación del profesor como "entrenador" (*coach*) de los alumnos, como guía, tutor o supervisor.

Para ilustrar las concepciones anteriores, recuperamos la visión de algunos de los autores analizados. Arbesú *et al.* (2004) consideran que existe una responsabilidad compartida entre el profesor y los alumnos para lograr el aprendizaje de éstos y que la formación docente implica valorar una diversidad de procesos y establecer mecanismos de seguimiento y realimentación de los profesores, los programas y las instituciones. En los estudios reportados en Arbesú *et al.* (2003) el común denominador es la concepción de la formación docente como un proceso de profesionalización y desarrollo de los profesores que va más allá de una capacitación puntual y se centra en la reconceptualización e innovación de su práctica educativa.

En los trabajos de Díaz Barriga (2002), y Díaz Barriga y Rigo (2000) se afirma que la formación docente es un proceso sistemático y organizado donde se propicia la adquisición crítica y reflexiva de una diversidad de conocimientos, destrezas y disposiciones enfocadas al desarrollo de la competencia profesional de la docencia, por lo que dicha formación se orienta a detectar su problemática y a transformar sus prácticas en el aula. Con base en la teorización de autores como César Coll, Carlos Marcelo y Donald Schön, así como en las ideas del ciclo de enseñanza reflexiva, estos autores proponen que conviene que el docente discorra, en el proceso de revisión de su propia actividad pedagógica, por las fases de descripción, información, confrontación y reconstrucción de la información surgida durante tal revisión. Por su parte, en Crispín *et al.* (2000), así como en Cruz *et al.* (2001), y tomando como referente a Donald Schön (1992), se concibe a los profesores

como profesionales reflexivos y, por consiguiente, la formación docente no es inculcar a los profesores un conjunto de conocimientos en la forma de habilidades y capacidades puntuales, sino que consiste en establecer premisas en las que se basará el razonamiento práctico de la enseñanza en situaciones específicas; esto quiere decir que la base de dicha formación es la práctica guiada y supervisada.

García Garduño (2004) concibe la formación docente como una fase del desarrollo de recursos humanos que tiene que ver con la inducción y el desarrollo docente o profesional de los académicos, pero afirma que el proceso requiere apertura a espacios de reflexión y análisis colectivo. Sobre esta premisa el autor plantea una interesante propuesta de formación de profesores centrada en la mentoría o acompañamiento y supervisión por parte de un docente experto a uno novato. En contraste, Rivera y Salas (1990) conciben la formación docente como el establecimiento o incremento de diversos repertorios conductuales de los maestros (conductas adecuadas como empleo de medios instruccionales, reforzamiento y estimulación de la participación de los estudiantes, etc.), lo cual se logra mediante el entrenamiento de dichos docentes empleando modelamiento y realimentación.

Concepción de evaluación de la docencia

Aquí encontramos la diversidad de visiones acerca de la evaluación de la docencia que han sido documentadas ampliamente en la literatura (véase Rueda y Díaz Barriga, 2000; Rueda, 2004; Millman y Darling-Hammond, 1997):

- Evaluación docente como resultado de la opinión de otros actores (principalmente los alumnos que la expresan por medio de cuestionarios) sobre el desempeño del profesor.
- Autoevaluación de las propias concepciones y prácticas docentes.
- Observación o registro de conductas docentes que se consideran apropiadas o inadecuadas.

- Evaluación centrada en el desempeño y competencias docentes de los profesores.
- Evaluación alternativa de índole cualitativa que intenta dar cuenta de procesos y prácticas ligadas a la enseñanza que ocurren en el contexto del aula.
- Evaluación entendida como obtención de información diversa para tomar decisiones administrativas respecto al profesorado (promoción, contratación, asignación de grupos, etcétera).

En mayor medida, los autores revisados enfatizan una concepción de *autoevaluación formativa del profesor a partir de la reflexión sobre su práctica* que le permita comprender los aspectos importantes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje que ocurre en su aula, para proponer proyectos para la acción, como resultado del diálogo que entabla con sus colegas y alumnos (tarde o temprano con las autoridades). Se plantea que los instrumentos de evaluación sean a la par instrumentos para la formación, para que apoyen la planificación y tutelaje del avance profesional de los profesores. Otro argumento común reside en la necesidad de transparentar los supuestos teóricos de las evaluaciones que se realizan a los profesores, así como la visión de docencia o modelo de profesor subyacente.

Encontramos que algunos autores abogan por una evaluación que se centra básicamente en las posibilidades de reflexión y autodirección de los propios docentes, mientras que otros ubican la evaluación en el plano institucional. Por ejemplo, Monroy (2000) destaca la autoevaluación como una reflexión iluminativa sobre las creencias didácticas o las teorías implícitas en la enseñanza; es decir, el pensamiento del profesor en tanto basamento consciente o no de la acción en el aula. Por su parte, García Garduño (2004) propone que es indispensable que se conciba la evaluación como parte de un sistema más amplio de desarrollo de recursos humanos, considerando reclutamiento, selección, inducción del personal de nuevo ingreso y desarrollo profesional.

En el caso de Rivera y Salas (1990), la evaluación docente consiste en la observación y registro de las conductas deseadas e inadecuadas mostradas por los profesores, aunque en su investigación también se aplicó un cuestionario de opinión a los estudiantes. Lo que interesa observar, desde su punto de vista, es lo que definen como "rendimiento académico del maestro", entendido como las actividades instruccionales emitidas en situaciones académicas en el salón de clases.

Ante la complejidad y posibilidades existentes para evaluar la docencia, Aguirre *et al.* (2000) proponen que dicha evaluación requiere ser plural en el sentido de un abordaje multidimensional, multiagente, multinstrumental y, además de estar contextualizada, necesita rescatar una perspectiva humanista con fines formativos.

El vínculo entre formación y evaluación del docente

El propósito central de este análisis era recuperar trabajos de investigación, ensayos críticos y propuestas que vincularan el tema de la evaluación de la docencia con la formación de los profesores. Éste fue de hecho el principal criterio de inclusión de los documentos que aquí se analizan. El vínculo evaluación-formación se plantea en distintas direcciones. Aguirre *et al.* (2000) afirman que se requiere una articulación orgánica, permanente e institucional entre ambos procesos, mientras que para Arbesú *et al.* (2004) el eje del binomio evaluación-formación toma en cuenta el lenguaje, el pensamiento y el comportamiento de profesores y alumnos. A su vez, Collington (1994) relaciona evaluación y formación tomando como punto de partida la definición de un perfil ideal del docente o perfil del profesor efectivo, el cual debe ser elaborado en conjunto por docentes y autoridades competentes. Acto seguido, y en función de las metas previstas por cada institución, esta autora propone establecer los elementos que serán el eje del proceso evaluativo y redundarán en la superación de los docentes (niveles de conocimiento y actualización, productividad, relación con los estudiantes, utilización de materiales didácticos, entre otros).

Sin embargo, desde otras perspectivas el análisis del pensamiento del profesor y la reflexión crítica de su práctica educativa son los elementos centrales del proceso formativo, ya que ambos son los que permiten el encuadre, exploración y reestructuración de los problemas nodales que enfrenta el profesor en un contexto profesional de enseñanza determinado (Arbesú *et al.*, 2003; Cruz *et al.*, 2001; Díaz Barriga, 2002; Monroy, 2000). En relación con lo anterior, también se propone que la formación docente debe promover las dinámicas autoevaluativas entre los profesores participantes (Crispín *et al.*, 2000).

Propuestas para la formación y evaluación docente

En los documentos revisados encontramos el reporte de trabajos de investigación y experiencias centradas en la evaluación y formación docente. A continuación, en el Cuadro 1 se recuperan las aportaciones más importantes en este rubro.

Cuadro 1. Propuestas para la formación y evaluación docente

<i>Autores</i>	<i>Propuestas</i>
Aguirre <i>et al.</i> (2000)	Se conformó un comité institucional abocado al análisis de la evaluación docente y se generó un modelo basado en los postulados del humanismo. Se elaboraron instrumentos ex profeso, y se posibilitó una reflexión colegiada y continua sobre la docencia a lo largo de un año, lo que trajo consigo la implantación de medidas institucionales novedosas en una universidad privada, ya que se contó con la participación amplia de los cuerpos docentes de las diversas escuelas y facultades.
Arbesú <i>et al.</i> (2004)	Proponen un modelo mediacional donde se trata de formar al profesor como "entrenador" de los alumnos, como guía y supervisor. Retoman un abordaje de aprendizaje del adulto y de tipo grupal, de análisis en contexto de la experiencia docente y de toma de conciencia de parte de los actores. La experiencia formativa no se res-

	tringe a la dimensión escolar o a la capacitación pedagógica, sino que abarca los planos personal, profesional, organizacional y valoral; incluyen la recuperación y análisis de la teoría personal del profesor.
Arbesú, Loredo y Monroy (2003)	Presentan seis investigaciones que aportan una diversidad de medios e instrumentos, así como usos innovadores de éstos en la evaluación docente (autoevaluación, entrevista, observación, reflexión sobre la práctica, cuestionarios de opinión, videofilmación de sesiones de enseñanza, análisis de casos). En su mayoría realizaron talleres de formación donde las actividades se enfocaron en la reflexión y participación activa de los profesores. Destacan la importancia del rigor de la investigación cualitativa y la triangulación de métodos y fuentes de información.
Collington (1994)	Ofrece el relato de la experiencia de evaluación de profesores de la División de Ciencias del Hombre y del Hábitat de Meso. Se centra en una serie de reflexiones y planteamientos de principios y directrices. Ofrece los resultados del perfil del profesor efectivo desde la perspectiva de alumnos, docentes y administrativos
Crispín, Romay y Moyo (2000)	Con base en los postulados del docente como profesional reflexivo, desarrollaron un curso-taller en una universidad privada, con el objetivo de apoyar a los profesores para que reflexionaran sobre su práctica magisterial, la analizaran, comprendieran y evaluaran, y sobre tales bases decidieran libremente los cambios por implementar en su tarea cotidiana.
Cruz, Crispín y Caudillo (2001)	Analizan diversas propuestas de formación docente (<i>i.e.</i> , Freire, Elliot, Fernstermacher, Schön, Stenhouse, entre otros) que se centran en la investigación-acción, la construcción del conocimiento y la práctica reflexiva. A partir de éstas, generan una serie de dimensiones y recomendaciones por integrar en una propuesta de formación docente.
Díaz Barriga (2001)	A partir de la integración de diversos principios y estándares éticos, se propone una serie de principios éticos aplicables en los procesos de evaluación de la docencia que consideran la credibilidad, equidad, confidencialidad, trans-

	parencia, libertad académica, entre otros. Se plantean algunos dilemas que inciden en la evaluación-formación de los profesores.
Díaz Barriga (2002)	Se ofrece una propuesta que integra las aproximaciones constructivista y crítico-reflexiva en un modelo <i>in situ</i> de formación y evaluación crítica de la docencia para el nivel bachillerato en el área histórico-social. Plantea la formación del profesor en los planos disciplinar y de didáctica específica, por medio de actividades que se llevan a cabo en contextos reales para que se pueda problematizar e innovar la enseñanza a la par que se modelen y practiquen reflexivamente una serie de habilidades docentes estratégicas. Incluye la realimentación y supervisión (<i>coaching reflexivo</i>) de manera continua al profesorado.
Díaz Barriga (2004a)	Se realiza un análisis crítico de la evaluación docente centrada en instrumentos de opinión y se proponen algunos principios y estrategias alternativos para evaluar la docencia, destacando la finalidad formativa de dicha evaluación. Entre las estrategias sobresalen observaciones, registros y videgrabaciones en aula; entrevistas; supervisión, mentoría y <i>coaching</i> del profesor; modelamiento con realimentación; redacción de diarios, escritos y ensayos; análisis del discurso del profesor, de de sus metáforas y anécdotas personales; enseñanza simulada y microenseñanza; planteamiento y solución de problemas, dilemas y casos; análisis de creencias epistemológicas de los profesores.
Díaz Barriga (2004b)	Se propone al portafolios docente como estrategia de evaluación potencialmente poderosa e innovadora que se vincula directamente con la posibilidad de formar al profesor y mejorar la enseñanza. La propuesta se sustenta en los principios de la evaluación auténtica centrada en el desempeño. Se revisa la metodología y componentes básicos para el diseño del portafolios docente y se discuten los requisitos y precauciones respecto a su empleo.
Díaz Barriga (2004c)	Se analiza la relación de distintos paradigmas psicoeducativos (conductismo, humanismo, psicogenético, cognitivo y sociocultural) con el estudio de los procesos de enseñanza y apren-

	dizaje y su repercusión en los procesos curriculares y de formación docente. Se discuten resultados de investigación realizada con profesores y alumnos.
Díaz Barriga y Rigo (2000)	Se expone una experiencia de investigación y formación docente en el nivel bachillerato, asociada a las ideas del ciclo de enseñanza reflexiva y a la visión constructivista. El documento plantea el abordaje teórico-empírico de ésta e integra los procesos de análisis de la práctica educativa en el aula y la formación de profesores en un esquema de coparticipación con los docentes estudiados.
Díaz Barriga y Rigo (2003)	Se analizan descriptiva y críticamente tres de los más influyentes modelos explicativos del aprendizaje escolar: el paradigma proceso-producto, el paradigma mediacional y el ecológico. Aporta un análisis del vínculo entre la realidad del maestro universitario con las propuestas, a veces idealistas, encaminadas al perfeccionamiento de su labor.
García Garduño (2004)	Se plantea la mentoría como una relación que se da entre un colega experimentado, el mentor, y un profesor joven o de reciente ingreso, el mentorado. El mentor apoya el crecimiento en la práctica profesional y alimenta la madurez y aculturación del colega de reciente ingreso. Con base en la experiencia inglesa, se plantean las fases de la mentoría (iniciación, cultivación, separación y redefinición), así como una serie de lineamientos para el diseño de un programa institucional de mentoría en educación superior.
Monroy (2000)	Se entreteje la reflexión teórica sobre los estudios clásicos y modernos en torno al pensamiento del profesor, con la presentación de los resultados de una investigación de orientación cualitativa con docentes de bachillerato. No ofrece una propuesta de formación-evaluación como tal, pero propone el análisis del pensamiento docente como ingrediente básico de ésta.
Rivera y Salas (1990)	Con fundamento en los principios del análisis conductual aplicado y en la teoría de Bandura, se entrenó a profesores de licenciatura me-

	diante modelamiento simbólico (se les presentaban modelos videograbados realizando las conductas académicas adecuadas) para que adquirieran conductas como utilización de equipos instruccionales, y empleo de preguntas y respuestas. Se realizaron registros en el aula, autoevaluaciones de los profesores y cuestionario de opinión de los alumnos. Los autores afirman aportar un instrumento de evaluación general de la ejecución de los profesores que es confiable y generalizable a otros niveles educativos.
Rugarcía, Servín y Sillero (1996)	La propuesta es eminentemente operativa: impartición institucional de talleres para la formación de docentes, en una progresión descendente desde las autoridades hasta los profesores de asignatura. Describen la dinámica de habilitación didáctica que proponen y la necesaria coparticipación docente para asegurar el éxito de las actividades formativas, así como para valorar elementalmente sus efectos sobre el quehacer docente.
Vázquez (2000)	Se plantea de manera general una serie de propuestas esencialmente metodológicas centradas en la autoevaluación y la evaluación por pares. Atribuye un especial protagonismo al pedagogo en el análisis y la intervención sobre la problemática de formación y evaluación docentes.

UNA MIRADA A OTRAS LATITUDES

En este trabajo no ha sido nuestro cometido realizar un análisis comparativo con lo reportado en otros países en relación con el tema de la formación y evaluación docente; no obstante, encontramos coincidencias importantes entre lo que sucede en nuestro país con lo que reportan reconocidos autores en otras latitudes. Por ello hacemos un somero recorrido por algunos trabajos donde encontramos paralelismo e intereses comunes con lo reportado en México. Por ejemplo, Saroyan (2001) analiza las prácticas actuales en diversas universidades de Canadá y Estados Unidos; encuentra que la evaluación de la enseñanza tiende a ser sumativa más que formativa y a centrarse en la

emisión de juicios sobre el desempeño de los profesores en vez de enfocarse en la mejora de la enseñanza. En ambos países el método más empleado es la administración de cuestionarios a los alumnos; éste suele emplearse con un doble propósito: administrativo (de promoción de profesores) y para tomar decisiones sobre cómo mejorar la enseñanza en las instituciones, aunque su empleo no siempre corresponde a un diseño meticuloso y a una interpretación cuidadosa de los resultados. En relación con el tipo de acciones para promover la mejora de la enseñanza, la autora identifica cuatro: sesiones informativas; actividades para el desarrollo de habilidades especiales vinculadas con la enseñanza; programas a largo plazo enfocados al cambio conceptual y el desarrollo de la pericia pedagógica, y la provisión de incentivos para promover el valor de la enseñanza. Encuentra que lo que prolifera son los programas de entrenamiento a corto plazo que tienen propósitos generales y pueden interesar a un grupo amplio de profesores, pero que es poco probable que promuevan cambios sustantivos en sus prácticas de enseñanza. Finalmente, cuestiona que habitualmente hay una demora entre la evaluación de los docentes y la posibilidad de mejorar la enseñanza, al menos en el curso evaluado mientras éste transcurre, y por lo menos los estudiantes de los grupos evaluados no resultan beneficiarios de una posible mejora de la enseñanza.

En el contexto de la evaluación y formación de profesores en las instituciones hispanoamericanas, encontramos varios autores que coinciden con los cuestionamientos y hallazgos de Saroyan, así como con los trabajos analizados en nuestro país. Así, podemos decir que la vinculación evaluación-formación docente representa una asignatura pendiente en diversos contextos universitarios.

En el caso de los profesores en formación en el área de ciencias, Vázquez (1994) en España, y Salcedo *et al.* (2002) en Colombia, encuentran que los estudios que cursan no suministran una formación adecuada para afrontar la enseñanza de asignaturas como física y química. En estas investigaciones resalta nuevamente la importancia que tiene la revisión y cuestionamiento de las ideas o representa-

ciones de los profesores. En el primer caso se trata de sus concepciones alternativas sobre el contenido curricular, y en el segundo sobre sus ideas acerca de la evaluación. En el estudio de Vázquez (1994), se argumenta que si la formación de los profesores no toma en cuenta la valoración de sus preconcepciones, ello implica que en la enseñanza los profesores cometerán errores conceptuales similares a los de sus potenciales alumnos de bachillerato. En el caso de Salcedo *et al.* (2002) se encontró que prevalece en los profesores una visión de evaluación como proceso terminal, acumulativo y centrado en el alumno, pero que mediante un programa centrado en situaciones-problema era posible cambiar su concepción a una idea de evaluación como medio de aprendizaje y mejora de la enseñanza. Así, las propuestas para la formación deberán cubrir tanto la formación psicopedagógica de los profesores como lo relativo a una didáctica específica de su área de especialidad, promoviendo explícitamente la revisión de sus creencias epistemológicas con apoyo en procesos de cambio conceptual, o como plantea Daniel Gil (1991) un verdadero “cambio didáctico”.

En relación con si los profesores son conscientes de la importancia de los procesos formativos, el mismo Daniel Gil (1991) ha realizado una serie de trabajos con profesores españoles que enseñan ciencias en el nivel medio. Encuentra que no existe una conciencia clara de la importancia que encierra la formación docente y la necesidad de recibirla, puesto que la formación docente se concibe más bien como “un proceso autodidacta centrado en el ensayo y error”, y en ese sentido influido por una docencia de sentido común. Algo similar encuentran Martínez *et al.* (1993) en un estudio reciente con profesores de ciencias y estudiantes universitarios: sobre todo entre estos últimos está presente en buena medida la idea de que el profesor nace, no se hace. Por otro lado, muchos profesores consideraron que la experiencia directa en el aula seguida de lecturas personales era el sistema de formación por excelencia, resultando poco valoradas la asistencia a cursos y la participación en investigación didáctica. Aunque no se preguntó explícitamente sobre el vínculo evaluación-formación,

las ideas vertidas por profesores, y sobre todo por estudiantes, hacen pensar que dicho vínculo no se percibe o no se considera importante.

Por su parte, Blázquez Entonado (1990) hace un análisis de los problemas y cuestiones pendientes respecto al tema de la evaluación de la enseñanza universitaria española. Encuentra que a pesar de que la bibliografía es abundante, “no existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria, ni se dispone de un modelo ideal de profesor al que referirse” (p. 8), y al igual que lo reportado en nuestro contexto, existe una indeterminación teórica y resulta difícil diferenciar la evaluación de la docencia de la evaluación de los profesores. Este autor coincide en que la evaluación no es tanto un problema técnico como de organización de credibilidad entre los sectores implicados y de buenos canales de comunicación. En su propuesta, centrada en la evaluación formativa, vincula evaluación con formación y se dirige a dos aspectos: conocimiento del rendimiento del profesorado que mide la calidad de la docencia, y posibilidad de renovación pedagógica si se considera necesaria.

Ubicado en el contexto de la universidad chilena, Ahumada (1992) realiza un análisis crítico de las principales metodologías empleadas en la evaluación de la eficiencia de los profesores. En dicho recuento, aparecen la evaluación con base en los resultados de los estudiantes; observación de comportamientos docentes en aula; comparación con un perfil; opinión de los estudiantes; opiniones de pares y superiores, y autoevaluación. El autor destaca la importancia de las metodologías que tienen como propósito realimentar la docencia con fines de mejoramiento, pero considera que en aras de una triangulación es importante emplear varias fuentes y metodologías.

El empleo del portafolios docente en procesos de evaluación y formación de profesores ha cobrado un creciente interés desde la década pasada y en la literatura anglosajona (Millman y Darling-Hammond, 1997), hispanoamericana (Suárez y Camacho, 2002) y nacional (Díaz Barriga y Rigo, 2000; Díaz Barriga, 2004b) se reportan varias experiencias. Una de ellas es la conducida por Suárez y Camacho

en una institución de educación superior abocada a la formación de profesores. Las autoras emplearon el portafolios docente como instrumento alternativo en la evaluación de la práctica profesional para la docencia, condujeron una investigación-acción participativa con profesores en formación y concluyeron que el portafolios trasciende una simple metodología de aprendizaje y contribuye al fortalecimiento de determinados procesos mentales, a la autonomía en el trabajo, la interacción y la intersubjetividad, además de que permite afianzar el papel del docente como mediador de dichos procesos.

Otra línea de investigación que vincula la evaluación del docente con el proceso formativo es la que ejemplifica Bullough (1987) respecto a lo que denomina etapa de sobrevivencia o de transición entre la formación docente y el dominio del papel de profesor; es decir, la transición novato-experto en la profesión docente. Este tipo de estudios resulta importante, pues se aboca al seguimiento de los profesores novatos durante el primer año de servicio y permite comprender cómo se da la adquisición de las competencias docentes y cuáles son los principales dilemas que se enfrentan en la práctica. Este autor, en coincidencia con la literatura reportada, encuentra que el primer año es crucial y que entre los principales problemas se encuentran el manejo de la disciplina y el control del grupo; la falta de reflexión y la actuación intuitiva, por ensayo y error, así como la rigidez en la planeación, debido a que el docente se centra en cumplir el programa, no en el aprendizaje del alumno. La conclusión que se desprende de lo anterior se ubica en la necesidad de identificar las estrategias y comportamientos de los profesores novatos ante los problemas que enfrentan y apoyarlos por medio de la creación de "una comunidad de discurso crítico", donde se ofrece mentoría y supervisión a los profesores en un ambiente colegiado, además de entrenarlos en estrategias efectivas para esta etapa de sobrevivencia. El trabajo de este autor ejemplifica lo que desde nuestra perspectiva sería una tríada más que deseable: investigación-evaluación-formación del docente universitario orientada a la comprensión y mejora de sus prácticas educativas como

vía para a su vez promover aprendizajes más significativos, profundos y relevantes en sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Con base en la revisión documental realizada, podemos afirmar que la concepción de evaluación de la docencia estará en función de si está orientada por la función formativa o por la función sumativa de la evaluación. En el primer caso, el interés de la mayor parte de los autores revisados se centra en la realimentación y mejora de los procesos educativos, incluido el perfeccionamiento o profesionalización de los profesores. En contraste, en el segundo caso, la función sumativa, tal como se conduce en las instituciones, provoca que la evaluación quede enfocada a proveer información a la administración para la toma de decisiones respecto a la aplicación de políticas sobre la planta docente o la planeación institucional, en particular relacionadas con la compensación salarial, la recontractación o la promoción de los profesores. En buena medida, los autores revisados afirman que es la evaluación docente sumativa la que priva en las instituciones de nivel superior, porque a pesar de que en el discurso oficial se pondera la evaluación docente formativa, su ejercicio es limitado. Por consiguiente, y aunque encontramos diversos sentidos en los autores respecto a cómo entender la evaluación docente, la tendencia apunta a una visión centrada en los aspectos formativos encaminados a la mejora de la enseñanza, los cuales serán prioridad respecto a los de corte administrativo. Así, sobre todo para los autores que se adscriben a enfoques de corte constructivista, humanista o crítico-reflexivo, la evaluación docente puede entenderse como un proceso amplio y diversificado, enfocado al desarrollo, perfeccionamiento y profesionalización del docente de nivel superior, que involucra un proceso de evaluación formativa del quehacer docente como plataforma y sustento de las acciones formativas. En el discurso y propuestas de algunos de los autores revisados, surge de manera reiterada la idea de que la evaluación docente y la formación de profesores requieren ser planteadas como

un binomio, puesto que la primera debe sentar las bases de la segunda. En consecuencia, no es posible emprender un proceso de formación de profesores realmente enfocado a su desarrollo profesional en sentido pleno y con una mirada de largo alcance, si no se encuentra sustentado en un proceso continuo de evaluación y autoevaluación de la problemática, las habilidades y competencias docentes, las representaciones y creencias sobre la enseñanza, y las prácticas educativas en contextos educativos determinados.

En los documentos también encontramos críticas a la metodología de evaluación de la docencia centrada en cuestionarios de opinión y la falta de un vínculo explícito y una responsabilidad institucional respecto al binomio evaluación-formación. Los autores afirman que no siempre se reconoce la multidimensionalidad de la docencia, que se suelen conducir las evaluaciones con poca claridad teórica respecto al modelo de docencia eficaz que exploran, que hay inconsistencias metodológicas y problemas éticos que no se cubren en su debida dimensión. Por otro lado, en los documentos revisados se ofrece una diversidad de propuestas alternativas para la evaluación docente relacionadas con la formación, que se derivan directamente de los presupuestos y marcos teóricos de los autores. No obstante, en su mayoría las propuestas están centradas en la orientación formativa de dicha evaluación y enmarcadas en enfoques metodológicos, ya sea cuantitativos o cualitativos, que permiten la exploración de la docencia en los escenarios reales donde ésta transcurre.

Aunque la formación de profesores requiere cubrir las necesidades de desarrollo personal y profesional que son propias de cada docente, se requiere que el cambio no quede circunscrito en una lógica de sujetos individuales; es decir, es importante que los programas de evaluación-formación planteen las debidas interacciones entre el cambio personal de los profesores con aspectos social y organizativos de la propia institución educativa.

Existe afinidad entre lo reportado por los autores nacionales con lo encontrado en otros países respecto a problemas, objetos de estudio y metodologías propuestas para la evaluación y formación docente. En otros países existe

la misma preocupación por asociar ambos procesos, evaluación y formación, pero esto no es lo más frecuente en la práctica de las instituciones de educación superior, donde sigue privando la evaluación sumativa desligada de los procesos de realimentación y mejora de la enseñanza.

La literatura reportada en general es escrita por especialistas del tema, autores con una formación en el campo de la educación y la evaluación; de ahí se desprende su mirada teórica y su visión crítica del estado que guarda este tema. También sucede que los trabajos donde se hacen propuestas innovadoras o se incursiona en metodologías alternativas (autoevaluación, análisis de las representaciones y pensamiento docente, reflexión sobre la práctica docente, portafolios de evidencia basados en desempeño, mentoría, observación y modelamiento *in situ*, entre otras) se ubican en el terreno de los estudios cualitativos de procesos, prácticas y actores educativos, pero no reflejan la tendencia prevaleciente respecto a los sistemas de evaluación que imperan en las universidades. En ese sentido, proponemos que se realice un estado del arte no sólo de la producción escrita sobre el tema de la evaluación-formación, sino que se estudien *in situ* los modelos y experiencias que actualmente están vigentes en las instituciones de educación superior. Esta investigación de tipo empírico, que bien puede desembocar en importantes estudios de caso, permitirá ahondar en la problemática real de los procesos de evaluación de profesores y su aparente divorcio de la profesionalización de éstos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, X. *et al.* (2000), "Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista", en J. Loredó (coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa/Universidad Anáhuac, pp. 1-37.
- AHUMADA, P (1992), "Críticas a los métodos tradicionales de evaluación docente", en *Revista Perspectiva Educativa*, núms.19-20, Chile, pp. 49-53.

- ALVARADO, V. (2001), "Evaluación escolar y mundos de acción", en C. Avendaño *et al.* (coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Asociación Nacional de la instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2002), Documento estratégico para la innovación en la educación superior, México.
- ARBESÚ, G. M. I. (2004a), "Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que contempla la participación de los profesores", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 4, pp. 863-890.
- ARBESÚ, G. M. I. (2004b), "El Sistema Modular y su aplicación en el aula", en A. Romero *et al.* (coords.), *Quehacer científico. Un panorama actual en la UAM-Xochimilco*, México, UAM-X, pp. 39-51.
- ARBESÚ, G. M. I. (2001), "¿Cómo enseña un docente de diseño en el Sistema Modular?", en L. F. Bojalil *et al.*, *El Sistema Modular. 25 años de experiencias educativas*, México, UAM-X, pp. 149-170.
- ARBESÚ, G. M. I. (2000), "Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 231-254.
- ARBESÚ, G. M. I. (1999), "Evaluación docente a través de la etnografía", en M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (CESU-UNAM), pp. 165-183.
- ARBESÚ, G. M. I. (1998), "Evaluación docente en la UAM-Xochimilco", en "Octava Semana de la Investigación Científica", México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), pp. 263-266.
- ARBESÚ, G. M. I. *et al.* (2004), "Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés, pp. 203-252.
- ARBESÚ, M. I. *et al.* (2003), "Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 127, pp. 101-114.
- ARBESÚ, M. I. y A. E. Figueroa (2001), "Evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (coords.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UAM/UNAM/UABJO) (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 161-174.
- ARBESÚ, M. I. y J. M. Piña (2004), "Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa", en M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil, México*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (ANUIES/UABJO), pp. 225-240.
- ARBESÚ, M. I. y M. Rueda (2003), "La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 36, México, UAM-X, pp. 56-64.
- ARDOINO, J. (2000), "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación", en M. Rueda y F. Díaz (eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 23-27.
- BAUTISTA, S. *et al.* (2001), "Algunas reflexiones sobre la evaluación y la génesis del programa de estímulos", en C. Avendaño *et al.*, *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores-Iztacala (UNAM-FES-I), pp. 21-17.
- BLÁZQUEZ Entonado, F. (1990), "Problemas, métodos y sentido de la evaluación de la docencia universitaria", en *Campo Abierto*, número 7, España, pp. 7-25.
- BOYER, L. E. (1997), *Una propuesta para la educación superior*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana (FCE/UAM).

- BRASKAMP, L. A. *et al.* (1984), *Evaluating teaching effectiveness*, Beverly Hills, Sage.
- BULLOUGH, R. (1987), "First-year teaching. A case study", en *Teachers College Record*, vol. 89, núm. 2, pp. 219-236.
- CANALES, A. y E. Luna (2003), "¿Cuál política para la docencia?", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII, núm. 127, pp. 45-52.
- CENTRA, J. A. (1993), *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*, San Francisco, Higher and Adult Education Series.
- CETINA, V. E. (2004), "Estímulos al desempeño del personal docente en las universidades públicas estatales", en M. Rueda, *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México, ANUIES-UABJO, pp. 77-82.
- COLLINGTON, M. (1994), "Una experiencia de evaluación de profesores universitarios", en *Revista Sinéctica*, núm. 5, pp. 54-58.
- CRISPÍN, M. L. *et al.* (2000), "Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, pp. 341-364.
- CRUZ, I. *et al.* (2001), "Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-X/UNAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 175-189.
- CRUZ, I. *et al.* (2000), "La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia" en M. Rueda y F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 133-155.
- CRUZ, I. *et al.* (1999), "Un instrumento de evaluación formativa para profesores de Ciencias de la Nutrición y de los Alimentos", en M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, pp. 119-138.

- CRUZ, I. y L. Elizalde (2004), "El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia", en M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México, ANUIES/UABJO, pp. 263-276.
- CUEVAS, M. y C. Armendáriz (2001), "La evaluación del docente", en C. Avendaño *et al.*, *Evaluación y reflexiones en torno a un proceso*, México, UNAM-FES-I, pp. 69-72.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2004a), "Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de los profesores y algunas incursiones alternativas", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (coords), *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 121-136.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2004b), "El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (coords.), *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 154-173.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2004c), "El proceso enseñanza-aprendizaje desde la mirada de los paradigmas psicoeducativos y de sus actores", en *Visión Educativa*, núm. 11, pp. 3-12.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2002), "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato", en *Perfiles Educativos*, núm. 27, Tercera Época, pp. 6-25.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2001), "Aspectos éticos de la evaluación de la docencia", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 37-54.
- DÍAZ BARRIGA, F. y M. A. Rigo (2003), "Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 37, julio-septiembre, pp. 53-61.

- DÍAZ BARRIGA, F. y M. A. Rigo (2000), "El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 309-339.
- DIDOU, A. S. (2002), "Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, pp. 51-73.
- DIDOU, A. S. (1997), "Evaluación de los procesos docentes en las universidades públicas", en *Educación 2001*, núm. 23, pp. 53-57.
- EISENBERG, R. (2001), "¿Para quién es importante evaluar?", en C. Avendaño *et al.* (coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso*, México, UNAM, pp. 45-50.
- FERNÁNDEZ, G. E. y S. E. Luna (2004), "La evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: la opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 23, pp. 913-931.
- FERNÁNDEZ, A. L. (2001), "Perspectivas en la gestión evaluativa de la carrera docente", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 141-149.
- FIGUEROA, A. E. (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.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 255-282.
- FRESÁN, M. (2000), "Una propuesta para la evaluación docente en el nivel posgrado", en J. Loredo (coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa/Universidad Anahuac, pp. 37-62.
- FRESÁN, M. y Y. Vera (1998), "Evaluación de la actividad docente", en F. Martínez, *Evaluación del desempeño del personal académico*, México ANUIES. <http://>

- www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib49/105.htm
- GALINDO, S. D. y K. Zwiman (2000), "Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar", en J. Loredo (coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa/Universidad Anahuac, pp. 179-214.
- GARCÍA, B. (2003), "La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y práctica docentes", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 127, pp. 63-70.
- GARCÍA, B. *et al.* (2004), "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 13- 61.
- GARCÍA, B. *et al.* (2000), "El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 179-208.
- GARCÍA, B. y S. Espíndola (2004), "Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros en la evaluación de la docencia", en M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil, México*, México, ANUIES/UABJO, pp. 251- 261.
- GARCÍA, B. y F. Navarro (2001), "La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus aplicaciones en la evaluación docente", en M. Rueda, F. Díaz Barriga, M. Díaz (coords.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 193-208.
- GARCÍA-Garduño, J. M. (2004a), "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 M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, México, ANUIES/UABJO, pp. 37-46.
- GARCÍA-GARDUÑO, J.M. (2004b), "La mentoría: una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (coords.), *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 173-185.
- GARCÍA-GARDUÑO, J. M. (2003a), "Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos", en *Perfiles Educativos*, vol. 100, núm. 25, Tercera Época, pp. 42-55.
- GARCÍA-GARDUÑO, J. M. (2003b), "Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar el docente" en *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm.127, pp. 79-87.
- GARCÍA-GARDUÑO, J. M. (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 Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71). pp. 105-111.
- GARCÍA-GARDUÑO, J. M. (2000a), "¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente de la educación superior?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 5, pp. 303-325.
- GARCÍA-GARDUÑO, J. M. (2000b), "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de la investigación internacional", en M. Rueda, y F. Díaz Barriga (coords.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 41-83.
- GARRITZ, R. A. (1997), "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 2, pp. 9-25.
- GIL, D. (1991), "¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias?", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 9, núm. 1, España, pp. 69-77.

- GOOD, T. (1996), "Teaching effects and teacher evaluation", en J. Sikula, *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, pp. 617-665 [6a edición].
- HOUSE, E. R. (1998), "Acuerdos institucionales para la evaluación", en *Perspectivas*, vol. XXVIII, núm. 1, pp. 123-131.
- HUSBAND, C. T. y P. Fosh (1993), "Student's evaluation of teaching in higher education: experiences from four European countries and some implications of the practice", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 95-114.
- IZQUIERDO, S. M. A. (2000), "Políticas y experiencias de evaluación de académicos", en M. A. Izquierdo, *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Universidad Pedagógica Nacional (UAEM/UPN), pp. 35-79.
- JIMÉNEZ, Z. J. (2000), "Un instrumento de evaluación docente orientado a los procesos de enseñanza", en J. Loredo (coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa/Universidad Anáhuac, pp. 63-114.
- LANDESMANN, M. (2001), "La evaluación de los académicos y las transformaciones del oficio académico", en C. Aven- daño et al., *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso*, México, UNAM-FES-I, pp. 95-104.
- LEZAMA, E. y L. Hernández (2001), "La evaluación como discurso dominante en la sociedad actual", en C. Aven- daño et al., *Evaluación reflexiones en torno a un proceso*, México, UNAM-FES-I, pp. 29-33.
- LUNA, S. E. (2004), "Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización", en M. Rueda Beltrán y F. Díaz- Barriga Arceo (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU/Plaza y Valdés, pp. 98-121.
- LUNA, S. E. (2002), *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*, México, Plaza y Valdés/Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

- LUNA, S. E. (2000), "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia", en M. Rueda y F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, pp. 63-83.
- LUNA, S. E. (1999), "Opinión de maestros y estudiantes respecto a las dimensiones de evaluación docente en posgrado", en M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, pp. 103-118.
- LUNA, S. E. (1996), "Jerarquía de las dimensiones de evaluación de la actividad docente en estudios de posgrado", en M. Rueda y J. Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, México, UNAM, pp. 99-114.
- LUNA, S. E. et al. (2003), "Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional", en *Revista de Educación Superior*, vol. XXXII, núm. 3, pp. 89-100.
- LUNA, S. E. y M. Rueda (2001), "Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia", en *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 93, pp. 7-27.
- LUNA, S. E. y E. C. Valle (2001), "Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva", en M. Rueda Beltrán, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 113-123.
- MARTÍNEZ, L. C. et al. (1993), "Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 11, núm. 1, España, pp. 26-32.
- MARTÍNEZ-RIZO, F. (1998), "Consideraciones sobre la evaluación del personal académico por parte de los alumnos", en F. Martínez, *Evaluación del desempeño del personal académico*, México, ANUIES. <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib49/129.htm>.
- McLAUGHLIN, M. y R. Pfeifer (1988), *Teacher evaluation: Improvement, accountability and effective learning*, Nueva York, Teachers College Press.

- McMILLAN, J. y S. Schumacer (1993), *Research in education. A conceptual introduction*, Nueva York, HarperCollins Collage Publishers [3a edición].
- MEDLEY, D. M. (1992), "Teacher evaluation", en M. Alkin, *Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, Macmillan.
- MEDLEY, D. (1972), "Early history of research on teacher behavior", en *International Review of Education*, vol. 27, núm. 4, pp. 431-439 [número especial].
- MERCADO, Ruth (1986), "La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 17, México, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN-DIE).
- MILLMAN, J. y L. Darling-Hammond (eds.) (1997), *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid, La Muralla.
- MONROY, M. (2000), "Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del profesor", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 283-307.
- MONROY, M. y M. Díaz (2004), "Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU-UNAM, pp. 136-154.
- MORA, P. M. G. (1994), "El estado evaluador y las políticas de evaluación de académicos", en *Universidad y Utopía*, vol. 1, núms. 1-2, pp. 5-10.
- PALOMINO, L. y R. Espinosa (2001), "Algunas consideraciones sobre la evaluación y el perfil del docente en el área aplicada", en C. Avendaño et al. (coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso*, México, UNAM, pp. 15-19.
- PRADO, E. y J. Amaya (1996), "Hacia una evaluación docente fundamentada en el proceso de aprendizaje", en *DIDAC*, núm. 27, pp. 26-30.
- RIVERA, H. F. y M. M. Salas (1990), "Un modelo de evaluación y entrenamiento para el personal docente de la Universidad Pedagógica Veracruzana", en *Likástin*, núms. 12-13, pp. 69-78.

- ROCKWELL, Elsie (1994), "La etnografía como conocimiento local", en M. Rueda *et al.* (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/The University of New Mexico.
- ROCKWELL, Elsie (1986), *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, México (CINVESTAV-IPN-DIE).
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado (1988), "Desde la perspectiva del trabajo docente", en *Documentos DIE*, México, CINVESTAV-IPN-DIE.
- RUEDA, B. M. (2001a), "Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 125-138.
- RUEDA, B. M. (2001b), "La función docente en la universidad y su evaluación", en *DIDAC*, núm. 38, pp. 5-8.
- RUEDA, B. M. *et al.* (2003), "La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII, núm. 3, pp. 71-77.
- RUEDA, B. M. y M. Landesmann (2000), "Evaluación académica vía los programas de compensación salarial", en M. Rueda, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, pp. 21-33.
- RUEDA, B. M. y R. M. Hernández (1991), "Evaluación del trabajo académico. Análisis de una experiencia" en *Perfiles Educativos*, núm. 5, pp. 53-54.
- RUEDA, B. M. y S. L. Rodríguez (1996), "La evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM", en M. Rueda y J. Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, México, UNAM, pp. 7-62.
- RUGARCÍA, T. A. (1994), "La evaluación de la función docente", en *DIDAC*, núm. 28, pp. 45-48.
- RUGARCÍA, A. *et al.* (1996), "Formación de profesores universitarios: una experiencia única y pertinente", en *DIDAC*, núm. 28, pp. 31-35.
- SALCEDO, L. *et al.* (2002), "Evolución de las concepciones sobre evaluación en estudiantes del programa de

- maestría en dolencia de la Química", en *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, núm. 12, Colombia, pp. 23-45.
- SÁNCHEZ, G. G. (1994), "Evaluación del académico del posgrado", en *OMNIA*, número especial, octubre-diciembre, pp. 171-179.
- SAROYAN, A. (2001), "Evaluating of teaching for improvement", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia*, México, UAM-X/UNAM/UABJO (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 71), pp. 151-160.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SHULMAN, L. S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea", en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 9-91.
- SUÁREZ, I. y P. Camacho (2002), "El portafolio. Instrumento alternativo para evaluar la práctica profesional para la docencia. Nivel III de la Escuela de Educación de Luz", en *Encuentro Nacional*, vol. 9, núm. 2, Venezuela, pp. 224-238.
- VARGAS, D. J. (2000), "Una propuesta de un perfil integral de maestro universitario y de un instrumento para la evaluación docente" en J. Loredo (coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Editorial Porrúa/Universidad Anáhuac, pp. 115-148.
- VÁZQUEZ, A. (1994), "El paradigma de las concepciones alternativas y la formación de los profesores en ciencias", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 12, núm. 1, España, pp. 3-14.
- VÁZQUEZ, E. (2000), "El papel del pedagogo en la evaluación del docente universitario como medio de formación", en *Revista Panamericana de Pedagogía*, vol. I, pp. 165-178.
- VERA, Ch. Y. (2000), "Evaluación del docente en el marco del PROMEP", en J. Loredo (coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa/Universidad Anáhuac, pp. 215-234.

VIGUERAS, A. J. (2000), "Estudio y propuesta de evaluación docente en el campo de la instrucción musical", en J. Loredo (coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa/Universidad Anáhuac, pp. 235-260.

SECCIÓN III. APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN LOS TRABAJOS DE LA RIED