

Autoevaluación y toma de decisiones en profesores universitarios: un estudio de casos vinculados a las opiniones de alumnos y autoridades institucionales

Luis Medina Velázquez
Universidad Anáhuac México
lmedina@anahuac.mx

Marco Antonio Rigo Lemini.
Facultad de Psicología, UNAM.
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

Área temática: A-12, Evaluación educativa.

Línea temática: # 7, Evaluación de académicos e investigadores en educación superior.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen

Este trabajo de investigación se interesa en examinar los procesos de autoevaluación y autorregulación de la práctica docente dentro de un grupo de cuatro profesores universitarios. Nos interesa conocer los mecanismos a través de los cuales estos profesionales analizan su desempeño, los procesos de reflexión que llevan a cabo para autoevaluarse y tratar de mejorar, así como las estrategias que implementan con este propósito. De manera particular, la investigación realizada se centra en examinar las creencias y saberes que tienen los profesores acerca de la evaluación institucional del desempeño docente y sus implicaciones sobre los fenómenos de autorregulación y toma de decisiones para la mejora. Con base en lo anterior, la investigación se despliega al amparo del paradigma educativo mediacional centrado en el pensamiento del maestro (Imbernón, 2002) y, para identificar los aspectos que configuran este proceso decisional, se propone hacerlo a través de un estudio de casos (Stake, 2000) que se desarrolló con personal docente que colabora en un programa de Maestría en Educación. A través de este trabajo se constató que los enseñantes enfrentan una amplia gama de situaciones y problemas, frente a los cuales han de practicar una toma de decisiones indiscutiblemente compleja y apremiante, no siempre ni necesariamente conducentes a la mejora de su quehacer cotidiano. Eso sí, reportan estar pendientes de los resultados de la evaluación docente, salvo uno que prefiere enterarse a

través de sus estudiantes de forma directa, por medio de entrevistas espontáneas o a través del rendimiento escolar detectado.

Palabras clave: Educación superior, Evaluación de profesores, Autoeficacia percibida, Autoevaluación docente, Autorregulación docente.

Introducción

De acuerdo con Atkinson y Claxton (2008), en el proceso de autoevaluación que llevan a cabo los profesores acerca de su práctica docente, la razón, la sensibilidad y la intuición son herramientas valiosas para examinar y reflexionar los resultados de su actuación. Como profesionales reflexivos, toman decisiones, emiten juicios, se forman creencias y generan rutinas propias, que contribuyen a su desarrollo en tanto enseñantes. Pero: ¿realmente son sus pensamientos los que primordialmente guían y orientan su conducta en el aula? ¿Podemos decir que existe una coherencia entre cogniciones y actuación, entre lo que se sabe y se cree, por una parte, y lo que se hace y se expresa, por la otra parte?

Lucio (2006) sostiene que es en el paradigma del enfoque reflexivo sobre la práctica, donde se intenta comprender e interpretar a los profesores dentro del marco de los problemas complejos que enfrentan en la escuela y la manera en que desarrollan sus capacidades para resolverlos. Así mismo, considera que este paradigma surge como una reacción a la racionalidad técnica del currículum y a la concepción positivista sobre la ciencia, en un intento por superar la relación lineal y mecánica del conocimiento científico-técnico y la práctica del profesorado en las aulas.

De ahí que muchos estudios se han centrado en conocer cómo se traducen las creencias del profesor, su concepción sobre la enseñanza, las teorías implícitas y los constructos personales que posee, en la labor que lleva a cabo dentro del aula; y a su vez, determinar cómo repercuten sus vivencias, acciones y experiencias didácticas, sobre la conformación de su manera de entender y concebir la docencia.

Este trabajo de investigación se interesó en examinar la manera en que tiene lugar la autorregulación de la práctica docente al interior de un grupo de profesores universitarios, así como en reconocer los factores que influyen en ésta. Es decir, tuvo como propósito analizar las modificaciones que los profesores imprimen a sus procesos de enseñanza, con base en el autoanálisis de su actuación y pensamiento didáctico, la atribución de resultados de su evaluación

docente y los procesos de reflexión que llevan a cabo. Lo anterior, implicó un proceso de indagación caracterizada por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o educativas únicas. Es decir, a través del estudio de la particularidad y de la complejidad de casos singulares, en un intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Stake, 2006).

En este sentido, los objetivos que se pretendió alcanzar fueron los siguientes:

a. Conocer los saberes y creencias que tienen los profesores acerca de la evaluación institucional del desempeño docente a la que son sujetos.

b. Examinar las formas de proceder de los profesores universitarios en las tareas de autoevaluación y atribución de sus propios resultados de evaluación magisterial.

c. Identificar las formas de proceder de los profesores universitarios, en los procesos de reflexión crítica y autorregulación docente que llevan a cabo.

d. Analizar los diferentes factores que inciden en las decisiones que el profesor toma para mejorar su desempeño docente.

e. Constatar si la información que reciben los profesores a través de la evaluación docente, se traduce realmente en acciones de mejora.

Desarrollo

Antecedentes contextuales. La institución objeto de estudio, es una universidad privada de educación superior de inspiración católica, fundada en 1964, que forma parte de una red con presencia nacional e internacional. Su sistema educativo se funda a partir de los más altos valores y concepciones del hombre, de la sociedad y de la vida: el respeto a la dignidad de la persona, una visión profundamente humana y social de la profesión, un convencimiento profundo de que la razón es capaz de conocer la realidad y una sólida formación moral. Los docentes que participaron en el estudio, colaboran en el Posgrado de la Facultad de Educación, en un programa de Maestría con 30 años de existencia, reacreditado con nivel uno por los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior.

Antecedentes teóricos. La investigación se inspira en buena medida en el modelo educativo centrado en el pensamiento del maestro (Díaz Barriga y Rigo, 2003), el cual parte del supuesto de que la enseñanza puede considerarse como una dinámica de planificación y ejecución

de actuaciones, un proceso de adopción de decisiones que se basan, implícita o explícitamente, en las creencias, la intuición, la reflexión crítica y los conocimientos profesoriales.

Por otra parte, recupera los planteamientos de diversos autores como Dewey (citado en Navarro, Illesca y Lagos, 2005), Schön (1998), Monereo et al (2009) y Hugo (2008), acerca del pensamiento reflexivo, estratégico y emocional del profesor, para estudiar la dinámica y paradójica relación entre dichos aspectos en el proceso de autorregulación de la práctica docente. De acuerdo con estos autores, las dificultades o resistencias que pueden experimentar los profesores para transformar sus prácticas de forma sostenida, tienen que ver con aspectos tales como sus concepciones sobre la enseñanza, su identidad docente, la etapa de desarrollo y consolidación en la que se encuentra en su carrera profesional, el contexto institucional en el que colaboran, el tipo de asignaturas que imparten, el grado de autoconocimiento que tienen de sí mismos como docentes, el desgaste emocional y los sentimientos de inseguridad asociados a la necesidad del cambio y la mejora, los compromisos que implica ponerlo en práctica, entre otros.

Además del binomio “razón-emoción”, la investigación se apoya en lo que señalan otros autores acerca de la importancia de la naturaleza intuitiva de la labor docente, que se vive en el momento mismo de la clase y que es casi imposible de prever. Atkinson y Claxton (2008) la describen como un medio de conocimiento privilegiado y enigmático, que implica cierta sensibilidad, capacidad de juicio, pericia y cavilación. A pesar de que la intuición ha gozado de mala reputación, debido a su naturaleza subjetiva que aparentemente la aleja de la "capacidad de ser racional e infalible", es una manera fluida y flexible que tenemos de conocer o de comprender situaciones nuevas y complejas, cuando no estamos en capacidad de teorizar a partir de nuestra propia pericia, ya que nos permite realizar juicios sutiles y con cierta precisión basados en la experiencia. Se asume igualmente el enfoque de las teorías implícitas, en el sentido de identificar la consistencia de las distintas concepciones implícitas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, la propia evaluación y autorregulación docentes (Pozo et al, 2006).

Estrategia metodológica.

a. Consideraciones previas. Se trata de una investigación mixta, de corte predominantemente cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, en el que se asumen algunos principios de la metodología fenomenográfica en el sentido de indagar explícitamente cómo viven o interpretan los docentes los procesos de enseñanza-aprendizaje y las experiencias de evaluación docente en que participan.

b. Preguntas de investigación. Dada la complejidad del trabajo, las podemos agrupar en cuatro grandes categorías:

b.1. La identidad, labor educativa y contexto en el que se desenvuelve el enseñante: ¿Quién es este profesor?, ¿qué rasgos personales y profesionales distinguen su perfil como profesor?, ¿qué características generales identifican su práctica docente?, ¿en dónde, para quién y bajo qué circunstancias actúa?, ¿qué enseña y desde cuándo?, ¿qué hace para enseñar, para qué y cómo lo hace?, ¿cómo vive su labor docente?

b.2. Su pensamiento didáctico y práctica docente: ¿Qué piensa acerca de la docencia y cómo lo manifiesta?, ¿cuáles son sus principales concepciones y preocupaciones pedagógicas?, ¿qué piensa acerca de lo que significa ser profesor universitario?, ¿cuáles son los aspectos que a su juicio caracterizan a un buen profesor universitario?, ¿qué características describen su práctica docente?, ¿qué percepción tiene de su eficacia docente?

b.3. Su punto de vista sobre la evaluación institucional del desempeño docente y la atribución que hace de los resultados que recibe acerca de ésta: ¿Qué opina acerca de la evaluación docente de la que es objeto?, ¿cómo se entera, interpreta y vive los resultados de su evaluación docente?, ¿qué impacto emocional y cognitivo ha tenido en él?, ¿a qué le atribuye los resultados?, ¿qué hace y qué otros referentes toma en cuenta para analizarla más a fondo?, ¿a qué aspectos de la evaluación docente les otorga más valor?

b.4. Su experiencia con respecto a los procesos de autoevaluación y autorregulación que lleva a cabo: ¿Qué tanto se vincula en procesos de autoevaluación, mejora y toma de decisiones?, ¿cómo y con qué criterios se autoevalúa?, ¿a qué criterios les otorga más valor?, ¿qué clase de decisiones toma a partir de esa autoevaluación?, ¿en qué medida la información que recibe a través de la evaluación docente, se traduce en su participación en actividades de mejora, tales como participación en cursos, lecturas, etc.?, ¿qué tipo de decisiones

didácticas derivan de su participación en estas actividades?, ¿cómo se reflejan las decisiones didácticas – resultado de sus procesos de autoevaluación y autorregulación – en su desempeño como profesor y en los propios resultados de la evaluación docente?

c. Participantes. Como lo sostiene Stake (2000), la investigación con estudio de casos no tiene el interés de lograr representatividad o de establecer generalizaciones. El propósito primordial del estudio de casos, dada su naturaleza única y compleja, es la comprensión de los otros en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural.

Para la confección de la muestra, se eligieron cuatro docentes con características disímiles en cuanto a los siguientes aspectos:

- Por el tipo de relación laboral que tienen hacia la universidad: dos profesores son de honorarios y dos de planta.
- Se trata de una mujer y tres hombres.
- Por el tipo de licenciaturas de origen, se eligieron un psicólogo, un comunicólogo y dos pedagogos.
- Por los grados académicos, se eligieron dos maestros y dos doctores.
- Por su trayectoria laboral y profesional, se eligieron profesionistas de corta, mediana y larga trayectoria.
- Por su experiencia y formación docente, se seleccionaron algunos profesores con estudios de licenciatura asociados al campo educativo y otros con estudios vinculados al ámbito organizacional.
- Por los campos disciplinares en los que centran su docencia, dos se enfocan al ámbito organizacional, uno al campo pedagógico-curricular y otro al de la tecnología educativa.

d. Escenario. Como se ha dicho antes, la investigación fue realizada en una institución privada de Educación Superior con acreditado prestigio y ubicada dentro del área metropolitana de la ciudad de México. Los espacios específicos donde se llevó a cabo el levantamiento de datos fueron, en el caso de los profesores de planta, las oficinas administrativas de la Facultad o Escuela en la que se encuentran adscritos y, en el caso de los profesores de honorarios, el salón de maestros destinados a dichos profesores. Consideramos que dichos espacios contaron con las dimensiones, accesibilidad, mobiliario, ventilación, iluminación, condiciones térmicas, así como

de aislamiento de ruido y de distractores externos necesarios para el adecuado levantamiento de datos.

e. **Procedimiento.** Con el propósito de llevar a cabo el levantamiento de información, se utilizaron diversas técnicas de investigación: la entrevista estructurada de los actores que conformaron los cuatro casos de estudio; la aplicación auto-administrada de escalas de evaluación docente; el análisis de evidencias del trabajo de los profesores, conformadas por sus programas magisteriales, materiales instruccionales y materiales evaluativos; así como el análisis descriptivo de los resultados institucionales de evaluación del desempeño docente de cada profesor.

e.1. La entrevista consideró varias categorías relacionadas con respecto a las características de los profesores, su pensamiento docente, su autoevaluación docente y evocación de sus resultados institucionales, sus procesos de atribución de resultados de evaluación docente y de autorregulación de la práctica.

e.2. La aplicación de escalas auto-administradas, implicó la presentación por parte del investigador de los instrumentos de evaluación docente a los actores de cada uno de los casos de estudio, para que éstos los contestaran de manera autónoma. Así mismo, dado que los instrumentos fueron contestados en presencia del investigador, éste estuvo pendiente de resolver las dudas que pudieran presentarse al respecto del llenado del documento.

e.3. Para llevar a cabo el análisis de evidencias de las producciones docentes, el investigador se implicó en la lectura crítica y analítica, así como en la interpretación de los programas, materiales instruccionales y evaluativos diseñados por cada profesor, con el fin de identificar las distintas concepciones implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

e.4. Finalmente, el análisis de los resultados institucionales de evaluación del desempeño docente de cada profesor, se llevó a cabo desde un enfoque descriptivo. En primera instancia, acerca de los promedios numéricos obtenidos en distintas dimensiones del desempeño docente que fueron valoradas por los estudiantes. Y en segundo lugar, acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas a través de los comentarios y observaciones de dichos estudiantes.

f. Materiales e instrumentos. Como se desprende del apartado anterior, fueron muy diversas las técnicas y actividades efectuadas para la recogida de datos. En la tabla #1, se consignan los principales instrumentos empleados, así como las dimensiones fundamentales que cada uno de ellos estaba orientado a explorar.

Tabla #1. Instrumentos utilizados a lo largo de la investigación

		Núcleos de interés			
		Identidad del profesor, su labor educativa y el contexto en el que se desenvuelve	Pensamiento didáctico y práctica docente	Percepción de la evaluación institucional del desempeño docente y atribución que hace de los resultados	Procesos de autoevaluación y autorregulación docente que lleva a cabo el profesor
Instrumentos de investigación	1. Guía de entrevista sobre pensamiento, acción, autoestima y autoconcepto profesional				
	2. Escala para analizar las modificaciones hechas por el profesor a su programa magisterial				
	3. Escala para analizar las modificaciones hechas por el profesor a sus materiales instruccionales				
	4. Escala para analizar las modificaciones hechas por el profesor a sus materiales evaluativos				
	5. Cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario				
	6. Guía de entrevista sobre el proceso de atribución de los resultados de evaluación docente, autoevaluación y autorregulación				
	7. Escala de evaluación docente para el análisis de evocación de resultados				
	8. Escala de evaluación docente para el análisis la autoevaluación del profesor				

Resultados

En general los cuatro profesores comparten una concepción humanista del quehacer educativo, al considerar que está orientado al desarrollo integral de las capacidades de la persona y que ello tiene gran trascendencia social. El profesor I manifiesta de forma explícita una visión artística de esta labor y una profunda preocupación por satisfacer las expectativas del alumno y sostiene que lo que lo satisface más es el trabajo didáctico. El profesor II se siente orgulloso por la contribución social de su trabajo y que además de la docencia, le apasiona colaborar en procesos de actualización docente, en tanto que el III y el IV enfatizan el carácter valoral del proceso educativo. Al más joven de estos dos, le satisface mucho su trabajo como investigador, en tanto al otro, su labor como empresario y coach ejecutivo.

A través de este trabajo de investigación se constató que en los cuatro casos de estudio, el quehacer profesional de los docentes efectivamente se caracteriza por su complejidad y dinamismo, ya que ocurre en un contexto multidimensional y continuamente cambiante. Todos coinciden al señalar la pertinencia, interdisciplinariedad, flexibilidad y actualización del plan de estudios. Y enfatizan que por un lado, existe cierta riqueza al contar con estudiantes que provienen de diversidad de campos formativos. Y por otro, que muchos de ellos no cuentan con formación o experiencia tecno-pedagógica o de habilidades de aprendizaje estratégico.

Las dificultades y problemas que reportan, se han clasificado de dos maneras: las de carácter endógeno (atribuibles al propio profesor y por tanto, que dependen en buena medida de las acciones que emprenda para regularlas); o bien exógenas, (no atribuibles al docente y por tanto, que dependen en buena medida de las circunstancias del contexto institucional y social). Entre los aspectos endógenos, caben señalar los relacionados con: a) Su formación y experiencia en el campo disciplinar en el que enseñan. b) Su formación y experiencia pedagógica. c) Su pensamiento didáctico-curricular. d) Sus rasgos personales (edad, sexo, personalidad, etc.). e) Sus rasgos profesionales como docente (vocación, sentido de identidad institucional, compromiso con la calidad de su trabajo, etc. Y entre los de carácter exógeno, aspectos relacionados con: a) Las altas expectativas y demandas del alumno de posgrado. b) La gran heterogeneidad del perfil de los estudiantes, dada principalmente en función de sus licenciaturas de origen. c) El que los estudiantes no dediquen tiempo completo a sus estudios de maestría para poder trabajar d) El que algunos de éstos no cuenten con experiencia laboral. e) Las múltiples funciones académicas que

desarrollan. f) La fuerte y cotidiana carga de trabajo. g) Las altas expectativas y demandas de la institución, entre otras.

Al referirse al fin último de la docencia, el profesor I considera la docencia un arte, en el que la didáctica cumple una función sustantiva para poder manejar asertivamente los conflictos emocionales y cognitivos del alumno. De esta manera, busca promover los valores y el pensamiento crítico del alumno. Se concibe como un didacta ecléctico, en tanto que afirma tomar lo mejor de cada uno de los paradigmas considerados en la psicología educativa. El profesor II hace énfasis en la importancia de la eficiencia técnica del quehacer docente. Se suscribe a favor del constructivismo y se considera un docente activo y práctico. Sostiene que su principal objetivo es que el alumno sea un aprendiz autónomo. El profesor III destaca su labor como guía. Afirma que su propósito principal es formar para la vida y los valores. Cree en el aprendizaje activo y conectado con la realidad. Se considera crítico e innovador y un promotor del trabajo en equipo. Finalmente, el profesor IV se identifica a favor de los principios del constructivismo. Afirma que busca enseñar a pensar, cuestionar, profundizar y argumentar al alumno, así como a construir su pensamiento autónomo.

A este respecto, a través de la evaluación institucional los estudiantes reconocen en los cuatro profesores un perfil altamente profesional y de gran calidad humana; dominio del contenido; entusiasmo, pasión y entrega en su desempeño; capacidad para motivar y mantener el interés del grupo; vinculación de las asignaturas con las necesidades actuales del mundo laboral; entre otros aspectos.

Los profesores reportan estar pendientes de los resultados de la evaluación docente, salvo uno. Los profesores I y II los consultan una vez que han terminado de subir las calificaciones finales de sus asignaturas al registro electrónico de la universidad y posteriormente los comentan con el coordinador del programa. Por su parte, el profesor IV prefiere revisar los resultados de su evaluación docente cada inicio de periodo escolar y busca el momento más oportuno en el que su estado anímico le dé fortaleza para enterarse de éstos. Sostiene que lo ideal es que la evaluación se lleve a cabo en un clima de confianza orientado a la mejora, más que a la rendición de cuentas. En contraste, el profesor (III) comenta que hasta el momento no ha ingresado a la intranet de la universidad para enterarse de sus resultados.

Los cuatro profesores reportan estar habituados a autoevaluarse a lo largo de todo el curso, sea de manera consciente o inconsciente. Al principio, para reconocer las características del grupo y las estrategias didácticas que han de utilizar, en función de las reacciones y conexión lograda con el grupo. En el día a día, examinan el desempeño del alumno y utilizan como evidencia de ello, los trabajos y exámenes parciales. Y al final, buscan identificar cuáles fueron los principales aprendizajes del grupo, así como sus impresiones acerca del curso. Entre los principales motivos que los mueven a autoevaluarse se encuentran el compromiso con los alumnos y la calidad, el logro de objetivos personales, mantenerse actualizados y corregir sus prácticas educativas.

Conclusiones

Resulta importante insistir en que, de acuerdo con Hernández y Sarramona (2002), la tarea de ser profesor universitario es muy compleja. En primer lugar, porque en la actualidad la educación superior se enfrenta en todo el mundo a múltiples desafíos y dificultades. Y en segundo término, ya que se trata de una ocupación polivalente que demanda el dominio de diversas competencias. De modo que, si en otros tiempos era posible identificar al docente con la mera tarea de enseñar, en la actualidad su función comprende ámbitos de intervención mucho más amplios y vinculados a las demandas del entorno social.

Como quiera que sea, si se considera que la actividad sustantiva de este profesional es la enseñanza, puede afirmarse que es deber del maestro conocer a fondo el contenido de su materia y hacer suficientemente bien sus actividades docentes; pero sobre todo debe ser un reflejo de los valores que desee inculcar, reflejo tan nítido y brillante que motive a los demás a hacerlos propios. Coincidimos con Díaz Barriga (2005), en que las decisiones que los docentes hacen sobre su ejercicio didáctico son especialmente importantes. Han de ser asumidas, de modo fundamentado y reflexivo, durante la planeación, la instrumentación, la implantación, la evaluación, la retroalimentación y los procesos de ajuste que son inherentes a su trabajo magisterial.

Asimismo, coincidimos con Rueda (2008), en que a pesar de que este vínculo entre los resultados evaluativos de todo tipo a que se encuentra expuesto el enseñante universitario y la dinámica de autoevaluación, reflexión y ajuste en y sobre sus tareas didácticas cotidianas puede parecer natural e inevitable, la realidad es que no siempre ocurre. O no como esperaríamos. Y

este divorcio se traduce en una eventual pérdida de sentido de las evaluaciones docentes, entre las que se encuentran la que deriva de la aplicación de cuestionarios de opinión entre los alumnos y la que se desprende del ejercicio valorativo de las autoridades institucionales en sus diferentes niveles jerárquicos.

Con base en lo anterior, es posible sostener que para detectar las necesidades de formación tanto inicial como continua de los profesores en ejercicio, es importante examinar dicha dinámica hetero y autoevaluativa para que a partir de ella sea posible señalar un conjunto de orientaciones que permitan efectuar las tareas con base en un modelo orientado a la autorregulación, que se inicia a nivel interpersonal y se vuelve intrapersonal a través de la reflexión crítica, la metacognición y los procesos motivacionales que median y promueven las decisiones.

Estamos convencidos de que los cambios profesoriales sólo serán posibles si las personas directamente implicadas toman conciencia de la situación, reflexionan sobre la realidad y toman decisiones pertinentes para su transformación. Es así que a partir de este trabajo, se espera generar nuevas vetas de investigación que puedan estudiarse desde una perspectiva mixta, con el fin de producir conocimiento acerca del sentido y la significación de acciones y situaciones humanas, cuidando al mismo tiempo una relativa precisión en la medida y una progresiva generalizabilidad de los resultados.

Referencias

- Atkinson, T. y Claxton, G. (2008). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), No. 127, Julio-Septiembre. México: ANUIES.
- Hernández, M., y Sarramona, J. (2002). La auto evaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Revista Bordón*. No. 52, Vol. 4.
- Hugo, D. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Imbernón, F., (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Lucio, R. (2006). Algunos paradigmas de formación del profesorado y la Reflexión Metacognitiva. Un paso más hacia la concreción del Enfoque Reflexivo-Crítico. *Revista Docencia*, No. 29, Colegio de profesores de Chile, A.G.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, no. 21 (3).
- Navarro, N., Illesca, M. y Lagos, X. (2005). Modelos de formación docente base para una innovación curricular. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, Vol. 2, No. 2, 93-96.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Stake, R.E. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.