REALIDADES Y PARADIGMAS DE LA FUNCIÓN DOCENTE: IMPLICACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN MAGISTERIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Frida Díaz Barriga*
Marco Antonio Rigo*

Resumen

Se aborda un doble enfoque de temas que no son relacionados regularmente: las condiciones profesionales e institucionales de la actividad docente y los paradigmas psicopedagógicos que han dominado el desempeño docente en las aulas. Se concluye que existe una tensión permanente entre la realidad y los paradigmas pues no se aborda al docente como un actor complejo y contradictorio inmerso en una realidad institucional que tiende a condicionar su labor pero que pocas veces se propone una visión equilibrada entre lo deseable y lo efectivamente posible.

Palabras clave: Docencia, evaluación, paradigmas psicoeducativos.

Abstract

A double scope of topics which are not regularly related to each other is taken: the professional and institutional conditions of teaching and the psychopedagogical paradigms ruling teaching in the classroom. It is concluded that constant tension exists between reality and paradigms because the teacher is not considered as a complex and contradicting actor in an institutional reality which tends to condition his/her activity, but which rarely suggests a well balanced vision between that which is desirable and that which is actually possible.

Key words: Teaching, evaluation, psychoeducational paradigms.

* Facultad de Psicología, UNAM.
Correo-e:
fdba@servidor.unam.mx
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

El presente artículo aborda dos temas que no suelen tratarse simultáneamente. Más aún: es posible que sean vistos como asuntos relativamente inconexos o al menos distantes. En un primer apartado, se pasa breve revista a la realidad –o las realidades– que viven los profesores mexicanos de educación superior, considerando la multiplicidad de situaciones a las que se enfrentan y la diversidad de roles que desempeñan: como profesionales sociales, como miembros de instituciones escolares, como participantes de un gremio laboral, como didactas y como seres humanos permanentemente sometidos a tensión. En un segundo apartado, se analizan someramente los principales paradigmas psicopedagógicos que han dominado la investigación del desempeño docente en las aulas. A saber: el paradigma proceso-producto, el mediacional y el ecológico o etnográfico.

Sin duda, cada una de estas dos secciones refleja una temática y una tradición científica acompañante, que han sido de gran importancia en el estudio de la docencia. A la vez, como anticipamos en las palabras iniciales, se trata de discursos que no suelen aparejarse. Uno se asocia más cercanamente con la investigación sociológica y profesiográfica; el otro, con la indagación psicopedagógica. El primero se orienta preferentemente en la dirección de la descripción, la explicación y acaso, el análisis crítico de la situación real de los maestros, señaladamente los que se ubican en nuestro contexto geográfico y cultural: el ser docente, si se nos permite la simplificación. El segundo apunta, más tarde o temprano, a la postulación de modelos relativamente ideales –o al menos parcialmente posibles y deseables– de la tarea profesoral: el deber ser docente. ¿Por qué conviene amalgamar o confrontar estos discursos tradicionalmente separados, a veces incluso divergentes? Por una parte porque mantenemos la convicción, con Savater (1997), de que los educadores hemos de dosificar balanceadamente realismo e idealismo, hemos de constatar realidades y de movilizarnos a la vez en torno a fines que frecuentemente parecen muy ambiciosos. Pero por otra parte porque se trata de focos de atención desafortunadamente disociados, que en nuestra opinión deberían aparecer con mayor frecuencia en el mismo campo visual de los estudiosos educativos. El artículo intenta este doble enfoque y, después de presentar suscintamente los argumentos de cada uno, finaliza con algunas reflexiones que no son concluyentes sino necesariamente abiertas y provocadoras.

La situación actual del docente universitario mexicano

En esta sección hacemos una caracterización breve, que esperamos significativa, del profesor que labora en el nivel escolar superior, el profesional que se dedica fundamentalmente a la enseñanza en universidades, institutos y tecnológicos consagrados a la formación en los niveles de licenciatura y posgrado. Intentamos perfilar la realidad que vive actualmente este agente educativo, tanto en sus condiciones generales como en su carácter de enseñante. Aunque nos referimos particularmente al docente mexicano, buen parte de este análisis puede hacerse extensivo a los educadores universitarios de otras latitudes, que comparten con aquél realidades y desafíos inquietantes.

A nuestro juicio, una caracterización de esta naturaleza resulta necesaria cuando se habla de evaluación docente, pues implica situar en el centro de nuestra atención, desde un principio, la materia prima que interesa al propio proceso evaluativo: el enseñante, sus necesidades y sus circunstancias, sus coherencias y sus contradicciones. Por otro lado, conviene señalar que tal caracterización no puede ser sino limitada y esquemática: el profesorado que labora en nuestros centros escolares de nivel superior conforma hoy en día un amplio mosaico de manifestaciones, se muestra como un cuerpo profesional sumamente diversificado. No resulta fácil analogar al personal docente que trabaja en universidades privadas

con el que lo hace en las instituciones públicas, al que se desempeña en institutos asentados en las grandes ciudades con el que labora en los tecnológicos rurales, al maestro que vive en la zona metropolitana de la capital nacional con el que busca abrirse camino en la provincia mexicana. Sin embargo, pese a las dificultades que impone dibujar un perfil nítido del docente universitario mexicano, consideramos muy relevante trabajar en su conformación y aventuramos algunos trazos que a nuestro parecer nos permiten reconocer tendencias generales, identificar con mayor claridad de quién estamos hablando.

Varias investigaciones (ANUIES, 2000; Gil, 1994 y 1998, entre otras) pueden ayudarnos en esta tarea: nos muestran de manera persuasiva la compleja fisonomía que caracteriza al personal académico de las instituciones de educación superior en nuestro país. Algunos de sus resultados sobresalientes se consignan enseguida:

a) El número de personas que se dedican al trabajo académico en el sistema de educación superior ha crecido en los últimos años hasta alcanzar un total nacional cercano a las 200,000 plazas.
b) De este total, aproximadamente el 82% corresponde a la licenciatura; el 9% a la educación normal y el 9% al posgrado.
c) El 30% de las plazas es de tiempo completo, el 9% de medio tiempo y el 61% por horas [1].
d) El personal académico masculino representa cerca de un 75% del total, mientras que el femenino representa el 25% restante.
e) El 26% de los maestros universitarios ingresó con menos de 24 años y el 74% lo hizo con menos de 30 años. Se trata, empero, de un sector que propende al envejecimiento ya que sus posibilidades de renovación son cada vez menores, habida cuenta de las dificultades que enfrenta hoy en día la contratación de nuevas plazas o de nuevos candidatos en el sector universitario.
f) Desde el punto de vista pedagógico, el perfil predominante entre los docentes universitarios mexicanos continúa siendo tradicionalista, en tanto que se encuentra centrado en la figura hegemónica del profesor frente al grupo, los métodos de enseñanza siguen siendo prevalentemente expositivos y las estrategias de evaluación generalmente se asocian a la adquisición memorística del conocimiento.
g) En estrecha correlación con el inciso anterior, se observa que un 77% de los maestros del nivel superior reportan haberse iniciado en el trabajo académico sin experiencia docente previa, y cerca de un 80% admite contar con una preparación didáctica deficiente, ya que no participa –o lo hace poco– en actividades de formación y actualización para el adecuado ejercicio magisterial.

Por otra parte, en cuanto a las actividades que desempeñan cotidianamente, sabemos que los profesores del nivel superior en México dedican una parte muy importante de su tiempo laboral a la impartición de clases, a la realización de actividades de planificación y gestión académica que son inherentes a la docencia, y al desarrollo de diversas tareas académico-administrativas solicitadas por la institución escolar en la que prestan sus servicios; en menor medida, los profesores universitarios se dedican también a tareas de difusión y extensión de la cultura,

[1] Debemos puntualizar que esta notable desproporción entre quienes se dedican prioritariamente a la actividad académica (como maestros de medio tiempo o de tiempo completo, a los que suele llamárseles "profesores de carrera") y los que se dedican a la actividad académica de modo secundario (que son conocidos como "profesores de asignatura" en la denominación corriente de las universidades públicas), ha sido reiteradamente condenada por organizaciones nacionales e internacionales, que ven en ella una debilidad estructural de nuestro sistema de educación superior sobre la que conviene urgentemente introducir ajustes.

investigación, elaboración de materiales didácticos y, recientemente, a la tutoría (Loredo, 2000 y Rueda, *et al.*, 2001).

Por si fuera poca la problemática que de modo implícito o explícito plantea la descripción anterior, dentro de esta sintética exposición resulta deseable comentar algunos desafíos adicionales que enfenta hoy el profesorado universitario en México. Cualquier intento de caracterización de este profesional sería incompleto sin una visión crítica de esta índole. Aunque es posible alargar la enumeración casi interminablemente, consideramos que otros problemas que aquejan –y que caracterizan– al docente del nivel superior en nuestro país, son los siguientes (Pacheco y Díaz Barriga, 2001):

a) Los bajos niveles salariales que, a pesar de las compensaciones introducidas a través de los sistemas de evaluación y reconocimiento económico de la labor docente, en la mayor parte de las veces no han sido debidamente resarcidos, por lo que continúan produciendo un deterioro de las condiciones de vida de los profesores así como una actividad laboral polivalente y multisituada.
b) El pobre reconocimiento social que experimentan mayoritariamente los enseñantes, y que se traduce en una pérdida del atractivo que tradicionalmente ejercía la profesión sobre los jóvenes y en una cierta desvalorización hacia quienes la practican como ocupación principal.
c) La insuficiente participación de los maestros universitarios en los procesos de diseño y desarrollo curricular, con relación a los cuales habitualmente sólo intervienen en los niveles últimos de la concreción curricular –la redacción de programas de asignatura y de guiones de clase– así como en la ejecución operativa del plan de estudios formalmente establecido por otros.
d) La escasa productividad en publicaciones que se observa entre una proporción mayoritaria del profesorado universitario en nuestro país, lo que suele asociarse con su precario involucramiento en actividades de investigación y con una lamentable tendencia a no documentar las experiencias profesionales relevantes en que eventualmente participa.
e) Por su pertinencia al presente artículo, debemos enfatizar por último un indicador que puede ser también negativamente considerado: los docentes mexicanos del nivel superior muestran por lo general una deficiente participación en los procesos de evaluación de su propio trabajo, ya que raramente juegan un papel protagónico en la definición de los mecanismos evaluativos que se les aplican, pocos parecen practicar una auténtica autoevaluación de su labor académica y sólo unos cuantos tienen una incidencia directa en la valoración de los méritos de sus pares (Hernández y Pérez, 2001).

Como puede verse, el profesorado universitario en México constituye hoy en día un colectivo amplio, complejo y seriamente problematizado, tanto en su realidad profesional general como en las circunstancias sociales y laborales concretas que habitualmente confronta. En el apartado siguiente pasaremos revista a algunos de los principales enfoques psicopedagógicos que modelan u orientan la actividad magisterial contemporánea, y conviene recordar aquí que tal revisión puede ser incompleta sin plena conciencia de las limitaciones que la caracterización practicada en las páginas anteriores nos impone.

Paradigmas psicoeducativos sobre la enseñanza y su relación con la evaluación docente

En este apartado analizaremos el problema que representa la conceptualización del deber ser de la enseñanza desde la perspectiva de diversos paradigmas educativos (Shulman, 1989) y esquemas básicos (Coll y Solé, 2001) propios del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como

sus repercusiones sobre la evaluación del quehacer docente en el nivel de educación superior.

De acuerdo con García (2000), la multidimensionalidad de la función docente y la complejidad de contextos en que se desarrolla a nivel de la educación superior no suele reconocerse en la mayoría de los instrumentos empleados para evaluar la efectividad docente. En dichos instrumentos no siempre es explícita y congruente la teoría educativa o del aprendizaje que subyace a la evaluación de la actuación de los profesores en el aula, aunque siempre está latente una determinada visión de los roles que debe desempeñar el docente en el aula, y en ese sentido, el recurso de evaluación modela el deber ser de la enseñanza.

Si bien es cierto que la evaluación de la docencia en contextos universitarios ha tenido como recurso metodológico principal la administración de cuestionarios de opinión estudiantil acerca de la labor educativa de sus enseñantes, la literatura actual ofrece opciones interesantes y novedosas, que van desde una reconceptualización del empleo de dichos cuestionarios hasta las observaciones en el aula, la retroalimentación de episodios de enseñanza videograbados, el análisis de las producciones didácticas de los profesores, la conformación de portafolios de evidencia docente, las entrevistas a profundidad, el análisis del rendimiento académico de los alumnos, el estudio de las representaciones o pensamiento docente, entre otras (Millman y Darling-Hammond, 1997; Rueda y Díaz Barriga, 2000).

Ante esta gama de opciones, puede suceder que los evaluadores confundan los medios, la parte técnica, con los fines de la evaluación docente, lo que entraña el peligro de asumir un abordaje tecnocrático o instrumentalista del problema, que es lo que habitualmente hacen las administraciones de las instituciones escolares. Desde nuestra perspectiva, cada método de evaluación docente tiene sus propias fortalezas y puntos débiles; ninguno por si sólo responde a la complejidad del estudio de la docencia universitaria en su conjunto, ni tampoco resuelve las controversias teóricas, metodológicas e incluso políticas que se derivan de su empleo. En todos los casos está presente la situación de dilucidar la visión del deber ser de la docencia que se propugna, los roles que define (y a la vez modela o privilegia) en cuanto a la actuación del profesor y las consecuencias derivadas de tal toma de postura.

Los paradigmas vinculados al estudio de la enseñanza

La forma de conceptuar la labor del docente y los acercamientos a la evaluación de dicha labor, guardan una relativa correspondencia con un conjunto de programas de investigación o paradigmas que intentan explicar diversos aspectos vinculados con la enseñanza de acuerdo con la denominación de Shulman (1989), o que desde la perspectiva de Coll y Solé (2001) se refieren a un conjunto de esquemas básicos que dan cuenta de la investigación empírica de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

Ambos autores coinciden en que en los últimos 25 años los paradigmas o esquemas básicos que han dominado la investigación empírica sobre la enseñanza son aquellos que se centran en el análisis de las relaciones entre las actividades docentes y los productos de aprendizaje de los alumnos. Así, los estudios sobre la enseñanza conducidos desde dicha perspectiva, vinculan de forma directa el rendimiento de los alumnos con los rasgos de personalidad del profesor, con sus comportamientos y estilos de enseñanza. Su objetivo último es identificar los componentes de la "enseñanza eficaz" o las características del "profesor eficaz", por lo que puede afirmarse que comparten la idea de que la clave para entender lo que ocurre en el aula se encuentra en el profesor, ya que parten del supuesto de que los resultados de aprendizaje observables en los alumnos dependen del comportamiento del profesor o de sus atributos. En consecuencia, este tipo de estudios ha recibido, de acuerdo con Shulman,

la denominación de "paradigma proceso-producto". Este paradigma constituye una visión de la docencia donde los alumnos prácticamente son "cajas negras", y donde la comprensión de aspectos como el contexto del aula, las interacciones educativas entre profesores y alumnos, los procesos cognitivos o motivacionales, resultan ausentes o muy limitadas.

Dos de las aportaciones tecnológicas más sobresalientes de esta perspectiva son las escalas para valorar el comportamiento docente y los llamados "modelos de la enseñanza efectiva". En buena medida, esta visión encuentra correspondencia con los enfoques tradicionales de evaluación docente donde se administran instrumentos y escalas que pretenden medir conductas discretas del profesor como indicadores de sus atributos personales o estilos de enseñanza, bajo la premisa de que de éstos depende la eficacia docente. Se orientan a establecer relaciones significativas desde el punto de vista estadístico entre variables que informan acerca del comportamiento del profesor y variables elegidas como indicadores del producto de la enseñanza, que se define las más de las ocasiones como el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos o la satisfacción u opinión reportada por éstos. No obstante, la identificación y ponderación de las variables y dimensiones relacionadas con la eficacia docente es compleja y ha generado importantes polémicas.

Una de las raíces de la polémica de lo que constituye una docencia efectiva estriba en reconocer si esta actividad es un arte o una ciencia (García, 2000: 44). Si la opción es la primera, es muy probable que se privilegiarán en el instrumento de evaluación de la docencia las dimensiones relativas a actitud, carácter, disposición, iniciativa o estilo personal, pero desde la segunda podrían privilegiarse la formación tendente a la profesionalización del docente, su conocimiento o adhesión a determinados abordajes científicos de la docencia, sus estrategias de planeación y conducción de la clase, el empleo de ciertos métodos y técnicas didácticas o su dominio de recursos informáticos o tecnológicos aplicados a la enseñanza.

La crítica principal que se hace a este paradigma del estudio de la docencia es que asume una relación causal simple y unidireccional entre los comportamientos del profesor y los resultados de los alumnos. Sin embargo, dicha relación está modulada por muy diversos factores (contexto del aula, contenidos de la enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividad mental y estratégica desplegada, etc.) por lo que la generalización de sus resultados resulta inadecuada y su poder explicativo –y por ende las posibilidades que tiene de contribuir a la teorización de la docencia–, deben tomarse con la debida precaución.

No obstante, a pesar de sus limitaciones, diversos autores reconocen que esta tradición ha hecho aportaciones importantes a la comprensión de la enseñanza. Su meta fundamental ha sido la reconstrucción descriptiva de la instrucción exitosa dentro del aula, o más precisamente de la caracterización de la competencia profesional de los maestros. Shuell (1996, en Colomina, Onrubia y Rochera, 2001: 442) recupera las principales aportaciones de la investigación sobre las características del profesor eficaz, donde destacan aquellos comportamientos docentes centrados en la cantidad y ritmo de la enseñanza, la manera de presentar la información y hacer preguntas a los alumnos o la forma de darles retroalimentación. Es decir, se centra en las funciones docentes de presentación de contenidos y en cierto tipo de intercambios comunicativos en el aula, donde el profesor hace preguntas y los alumnos responden a éstas. Algunas de estas características son tomadas en cuenta en los procedimientos de evaluación docente, en particular, hay coincidencia con algunos *items* propios de los cuestionarios y escalas de opinión de los alumnos (por ejemplo, en la dimensión referida a la forma de presentar la información: "Es claro", "Mues-

tra entusiasmo", "Repite y revisa los conceptos e ideas clave", etc.).

Por otra parte, los enfoques donde se estudian las representaciones, cogniciones y expectativas de los docentes con la intención de explicar cómo ejercen una función de mediación en relación con los comportamientos de los propios profesores y de sus alumnos, y de qué manera influyen también en la práctica docente y sus resultados, muestran un avance en relación a la visión arriba descrita. En este caso, se introduce la comprensión de una diversidad de fenómenos y procesos psicológicos o representaciones mentales compartidas para dar cuenta de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula. A este paradigma o programa de investigación sobre la enseñanza, siguiendo a Shulman, se le denomina "paradigma de la cognición del profesor" o del "pensamiento docente". Esta perspectiva ha permitido indagar los procesos cognitivos y las expectativas de los profesores desde que planean, cuando realizan la enseñanza y después que concluyen; asimismo, ha conducido a dilucidar las teorías implícitas de los profesores respecto a la enseñanza y al papel de los actores educativos.

La novedad que imprimen los estudios propios del paradigma del pensamiento del profesor en relación a los estudios de eficacia docente en el paradigma proceso-producto, es la incorporación de factores mediacionales y representacionales en la explicación de la enseñanza y el acercamiento a las teorías cognitivas. Este paradigma ofrece la posibilidad de trabajar con los docentes en interesantes procesos de reflexión sobre el propio pensamiento y actuación pedagógica, en estrecho vínculo con esfuerzos de autoevaluación y formación docente (Arbesú y Figueroa, 2001; Monroy y Díaz, 2001).

No obstante, permanece la crítica de que el protagonismo o acento está puesto en el docente, y que este abordaje no siempre permite una comprensión del contexto en que ocurre la enseñanza (Coll y Solé, 2001). Es frecuente que no haya tampoco una correspondencia con las prácticas educativas reales, puesto que no necesariamente existe congruencia entre el pensamiento y la actuación del profesor.

Por último, el cambio de perspectiva más reciente en el estudio de la enseñanza se relaciona con las aproximaciones que pretenden analizar las interacciones reales entre profesores y alumnos, así como la práctica educativa que ocurre en contextos educativos situados y en relación con contenidos o saberes culturales concretos. En esta perspectiva se reconoce la complejidad y multidimensionalidad de la labor docente y se asume un protagonismo compartido entre docentes y alumnos, por lo que el foco de atención se deposita en "lo que ocurre en el aula".

Aquí también encontramos diversas aproximaciones teóricas e intereses divergentes relativos al estudio de la docencia. Shulman (1989) denomina "paradigma ecológico" o "etnográfico" al estudio de los procesos contextuales, físicos, cognitivos y socioculturales que ocurren alrededor de la enseñanza. En este caso, se nota la influencia de la aproximación fenomenológica en filosofía y de las metodologías sociológicas, antropológicas y lingüísticas. Por su parte, Coll y Solé (2001), entre los diversos esquemas básicos que plantean, destacan como los más avanzados a los que analizan la actividad mental constructiva de los alumnos y resaltan los procesos psicológicos y de aprendizaje, los que se centran en los segmentos de actividad como unidades básicas de organización social y académica en el aula, o los que estudian la actividad conjunta, discursiva y no discursiva, durante la realización de labores escolares. Aunque en definitiva no son estudios abocados a la evaluación de la docencia *per se*, sino a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, aportan una nueva concepción que acentúa los procesos culturales, sociales e interpersonales, el papel activo y constructivo de los alumnos y la relevancia de las interacciones entre los actores educativos en entornos educativos e instruccionales concretos.

Conclusiones

En afán de síntesis, son tres las conclusiones más relevantes que desprendemos del presente documento:

A grandes rasgos y salvo excepciones poco numerosas, podemos decir que el enseñante mexicano del nivel educativo superior enfrenta hoy en día una problemática de reconocimiento social y económico, de valoración laboral, de formación y actualización, de identidad, que lo hace experimentar situaciones profesionales sumamente complejas y frecuentemente desmotivadoras.

Los paradigmas fundamentales de investigación que se han acercado a explorar e interpretar la función docente, han derivado de modo tácito o manifiesto en modelos valorales de dicha función. Estos modelos –a veces alcanzables, a veces francamente inaccesibles–, establecen referentes para la conformación del deber ser magisterial y sirven como fuentes de inspiración (reconocidas o encubiertas) en el desarrollo de propuestas orientadas a la evaluación docente.

En este orden de ideas, es necesario reconocer en el ámbito pedagógico la existencia de una tensión permanente entre realidad e idealidad. Tal reconocimiento, en el caso específico de la ocupación docente, supone en lo esencial que las propuestas conducentes a la mejora de dicha ocupación han de tamizarse necesariamente con una actividad de toma de conciencia: la que nos lleva a identificar las resistencias y los obstáculos que nos impone la problemática actual del maestro mexicano, y nos mueve a intentar una visión más equilibrada de lo que es deseable y efectivamente posible cuando le tomamos como sujeto de nuestras preocupaciones.

Referencias

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.

ARBESÚ, I. y Figueroa, A. (2001). "La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica", en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior,* México, UAM,/UNAM/UABJO.

COLL, C. y Solé, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza Editorial.

COLOMINA, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza Editorial.

GARCÍA, G. J.M. (2000). "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.

GIL, A. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM.

GIL, A. (1998). "Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso", en *Tres décadas de políticas del estado en la educación superior*, México, ANUIES.

HERNÁNDEZ, J. y Pérez, J. (2001). *Evaluación de la docencia a nivel universitario.* Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Colima, COMIE.

LOREDO, J. (Coord.) (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa.

MILLMAN, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*, España, Editorial La Muralla.

MONROY, M. y Díaz, M. (2001). "La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-UNAM-UABJO.

PACHECO, T. y Díaz Barriga, A. (Coords.) (2000). *Evaluación académica*, México, CESU-FCE.

RUEDA, M. y Díaz Barriga, F. (Comps.)(2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.

RUEDA, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior,* México, UAM-UNAM-UABJO.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

SHULMAN, L.S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M.C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y método*s, Barcelona, Paidós.