

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: IMPLICACIONES DE LAS INVESTIGACIONES ACERCA DEL PENSAMIENTO Y LA PRÁCTICA DOCENTES

BENILDE GARCÍA
CABRERO*

Resumen

A través de las “teorías de acción” se abordan la cognición (teorías asumidas, creencias) y la práctica (teorías en uso) de los profesores. Se revisa la literatura sobre el tema en lo teórico y metodológico, señalando alguno de los resultados más sobresalientes así como las implicaciones que pueden tener para la evaluación de la docencia.

Palabras clave: Docencia, evaluación, práctica educativa.

Abstract

Based on “action theories”, teacher cognition (assumed theories, beliefs) and practice (theories of use) are dealt with. Existing theoretical and a methodological literature on the subject is reviewed emphasizing the most relevant results and implications involved in the evaluation of teaching.

Key words: Teaching, evaluation, educational practice.

* Facultad de Psicología,
UNAM.
Correo-e:
benilde@servidor.unam.mx

Introducción

En las últimas dos décadas, se ha desarrollado una línea de investigación sobre la práctica educativa que tiene como eje fundamental la reflexión (pensamiento, creencias) de los maestros sobre la misma (Schön, 1983). Dentro de esta línea de investigación se intenta eliminar el problema de la superficialidad en el análisis de las situaciones de enseñanza, y se intenta llevar a los profesores a través de diversas estrategias, tales como entrevistas, análisis de videos, pensamiento en voz alta, a describir y analizar de forma profunda diversos elementos que intervienen en su práctica educativa, tales como la planeación, las estrategias instruccionales y de evaluación, entre otras. Por otra parte, existen estudios que parten de la observación, el registro y el análisis de las prácticas educativas de los maestros y de sus alumnos realizados desde muy diferentes perspectivas tanto teóricas como metodológicas y con objetivos bastante diversos. Las perspectivas teóricas han incluido desde enfoques basados en la observación de categorías conductuales hasta enfoques sociológicos, antropológicos y psicolingüísticos. Todos ellos tienen en común la preocupación de tratar de comprender las actuaciones de profesores y alumnos, pero difieren tanto en los conceptos explicativos, como en los métodos de indagación y las finalidades que persiguen. Las contribuciones de estas perspectivas teóricas al ámbito de la evaluación de la docencia están siendo apenas recientemente consideradas (Monroy y Díaz, 2001; Arbesú y Figueroa, 2001; García, y Navarro, 2001).

En la determinación de las formas que adopta la práctica docente, diversos investigadores han coincidido en la postura de que son tanto los pensamientos, juicios y decisiones de los maestros (Shavelson y Stern, 1981), como sus creencias, concepciones, actitudes y teorías personales los que influyen en las formas específicas en que se realizan las prácticas educativas de los maestros.

Kane *et al.* (2002) plantean que la proliferación de términos que han sido utilizados para describir el conocimiento y las creencias de los profesores, ha conducido a crear una confusión conceptual entre los investigadores de la enseñanza. Al respecto, siguiendo lo planteado por una serie de investigadores del campo de la formación profesional docente, en este trabajo se considera apropiado apoyarse en el marco de referencia denominado “teorías de la acción” para superar la confusión existente respecto al conocimiento y las creencias de los profesores, por un lado, y las prácticas reales por el otro. Kane *et al.* (2002) siguiendo lo propuesto por Argyris *et al.* (1985) proponen considerar dos tipos de teorías de la acción: 1) las utilizadas por los profesores para explicar las razones de sus acciones, en las que se apoyan sus metas e intenciones (teorías asumidas por los profesores); y 2) las teorías que realmente determinan sus acciones (teorías en uso). Estos dos tipos de teorías permiten distinguir entre lo que los maestros piensan y dicen acerca de su práctica, de lo que realmente hacen.

Un uso indiscriminado de estos dos tipos de teorías como sustento de diversas explicaciones en la investigación sobre la enseñanza, ha conducido a que se confundan los términos, pero lo que es más grave, a que se infieran las características de la práctica de los profesores, a partir de las teorías que aducen éstos cuando reflexionan sobre dicha práctica, lo cual no corresponde a la práctica misma, sino a las creencias que tienen sobre ella.

Kane *et al.* (2002.) hacen una crítica importante a diversas investigaciones vinculadas con el pensamiento y la práctica docente en las que: 1) no se establece una distinción clara entre los términos “conocimiento del profesor” y “creencias del profesor”, 2) se infieren las características de las prácticas de los maestros, a partir de lo que los profesores expresan durante las entrevistas realizadas a los mismos, 3) se utilizan diseños de investigación poco sólidos, y 4) no se aprovechan

los resultados obtenidos sobre las creencias y las prácticas de los profesores, para aplicarlos en programas de desarrollo profesional docente.

En los siguientes apartados se desarrollan una serie de reflexiones relacionadas con las investigaciones sobre la cognición o el pensamiento (teorías asumidas, creencias) y la práctica (teorías en uso) de los profesores. El foco del análisis se centra en los aspectos teóricos y metodológicos de las investigaciones realizadas, señalándose algunos de los resultados más sobresalientes de las mismas, así como algunas de las implicaciones que pueden tener los resultados y/o las metodologías de investigación en el ámbito de la evaluación de la docencia.

Las investigaciones sobre las creencias de los profesores

Fishbein y Ajzen (1975) definieron creencia como la representación de la información que alguien tiene acerca de un objeto, o la “comprensión de la persona acerca de sí mismo(a) y de su ambiente”. Por su parte, Block y Hazelip (Kane *et al.*, 2002) plantean que las creencias difieren en tipo y grado y que la facilidad con la que un maestro puede cambiar sus creencias, está relacionada con la fuerza de éstas. Los autores plantean que las creencias y sistemas de creencias de los profesores están ampliamente arraigadas en sus experiencias personales y de ahí que sean muy resistentes al cambio.

Un primer problema teórico que se presenta en las investigaciones sobre las creencias de los profesores, es la falta de acuerdo respecto a la terminología a utilizar. Así, se han usado términos que incluyen desde actitudes, valores y juicios, hasta teorías o epistemologías personales, estrategias de acción y principios prácticos, por mencionar sólo algunos.

Esta confusión terminológica revela en gran medida el desconocimiento tan acuciente que a la fecha existe todavía respecto a la forma como los adultos, pero especialmente los aca-

démicos universitarios, aprenden a enseñar. Y se hace un especial énfasis en el caso de los docentes académicos universitarios pues son los que normalmente reciben escaso, si no es que nulo entrenamiento para enseñar, y en gran medida basan su aproximación a la enseñanza, en su experiencia personal como alumnos y en lo que creen acerca de lo que caracteriza a una enseñanza y un aprendizaje efectivos. Averiguar en qué teorías personales o creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza se basan las actuaciones de los profesores, puede constituir un primer paso para comprender las variables que intervienen en la práctica docente y contribuir a la caracterización de diversas formas efectivas de enseñanza en distintos niveles educativos y en asignaturas particulares de estudio.

Al respecto de los estudios que se han realizado sobre las creencias de los profesores como factores determinantes de su quehacer académico, Kane *et al.* (2002) señalan que los investigadores de este ámbito, no han logrado establecer un diálogo productivo entre ellos, en vista de la falta de coincidencia en el foco de interés de los estudios que se centran en cuestiones tan diversas como: 1) las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza; 2) la relación entre las actividades realizadas por el profesor y el fortalecimiento del aprendizaje en los alumnos; 3) las actividades que caracterizan la actuación de un buen profesor; 4) las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje vinculados a una disciplina particular; y 5) las metas que persiguen en la enseñanza, entre otras.

Las diferentes posturas sobre las creencias de los profesores, han dado lugar a diferentes teorías sobre la manera en que los profesores aprenden a enseñar y el papel que juegan las creencias en este aprendizaje. Al respecto, Putnam y Borko (2000) señalan que en la actualidad, las teorías constructivistas del aprendizaje se encuentran en boga, y en ellas se apoyan también diversos programas de formación profesional docente, en los cuales se toma como punto de partida una de las premisas básicas del constructivismo: la

construcción de conocimientos nuevos se apoya en lo que el aprendiz ya sabe y cree. De esta manera, para que las experiencias de desarrollo profesional sean exitosas en promover cambios significativos en el quehacer docente, deben tomar en cuenta y enfocarse en el conocimiento y creencias de los maestros involucrados en dichas experiencias.

La postura constructivista hacia la enseñanza y el aprendizaje, ha alcanzado una aceptación considerable en el ámbito de la formación de profesores universitarios, a tal punto que McAlpine y Weston (2002) han señalado que los cambios centrales en la calidad de la enseñanza universitaria no podrán alcanzarse a menos que se realicen cambios en las concepciones que tienen los profesores acerca de la enseñanza. Sin embargo, no resulta suficiente para lograr modificar las prácticas de los maestros, centrarse exclusivamente en la indagación de las creencias y el conocimiento, se requiere, asimismo, establecer la relación que existe entre las creencias de los profesores y las prácticas mismas de enseñanza (Kane *et al.*, 2002.; García *et al.*, en prensa). Asimismo, se requiere establecer la relación entre las prácticas de los maestros y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (García *et al.*, 2000).

De acuerdo con Murphy (2000), normalmente en las investigaciones acerca de las creencias de los profesores respecto de la enseñanza y el aprendizaje, éstas se clasifican ya sea como conductistas (transmisionistas) o constructivistas. Murphy argumenta que esta clasificación puede ser tanto simplista como engañosa, ya que las teorías constructivistas son demasiado diversas como para poder ubicarlas en una misma categoría. Esta misma complejidad está presente en las propias creencias de los profesores, las cuales son tanto eclécticas como contradictorias (Klien, 1996, en Murphy, 2000) y pueden ser transmisionistas y/o constructivistas en diferentes aspectos de la enseñanza, dependiendo del contexto presente en el momento de la instrucción. Klien plantea que una posible explicación a

esta contradicción es, o bien que las creencias no constituyen un cuerpo organizado y coherente de conocimientos, o que los maestros logran de alguna manera reconciliar en su enseñanza los diferentes enfoques, temas o filosofías. Otra posibilidad es, como lo plantea Prawat (1992), que las posturas constructivistas sobre el aprendizaje pueden estar muy bien desarrolladas, mientras que no sucede lo mismo con las teorías constructivistas sobre la enseñanza, lo que puede impedir que los maestros, aún cuando estén convencidos de la explicación constructivista sobre la forma en que los alumnos construyen su conocimiento, no puedan hacer realidad esta explicación, mediante prácticas concretas de enseñanza.

Scheuer *et al.* (2001), realizaron una investigación acerca de lo que los alumnos y profesores consideran sobre lo que es el aprendizaje, concretamente sobre las representaciones que tienen ambos sobre qué, cuándo y dónde se aprende. Los autores plantean que el aprendizaje constituye el eje de la relación entre los alumnos y los profesores, ya que es el “oficio” de los alumnos y el sentido último de la enseñanza. Las concepciones sobre el aprendizaje funcionan como mediadoras de la relación de los alumnos con los profesores, los materiales y de los alumnos entre sí. Estas representaciones pueden ser explícitas y accesibles o implícitas, o bien específicas y contextuales o generales. Los autores encontraron diferentes niveles de representaciones o teorías acerca del aprendizaje: a la primera de ellas la denominaron teoría directa (concepción transmisiva) que incluye las condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje (el dominio del conocimiento por parte del profesor, el nivel de desarrollo del aprendiz, la motivación y atención, el entorno). Un segundo nivel abarca la teoría de la práctica (centrada en la actividad) que contempla las condiciones necesarias para el aprendizaje (métodos de trabajo, involucración activa del aprendiz) pero que no son suficientes para explicarlo. Un tercer nivel, al que denominaron teoría regulativa (relaciones de interdependencia entre la enseñanza y el aprendizaje), incluye las

condiciones del aprendizaje, como la idea del aprendiz como sujeto activo, pero contempla adicionalmente una explicación del aprendizaje en términos de procesos mentales que generan representaciones internas, funciones diferenciadas del profesor y el alumno, procesos de control y auto-control del estudiante y del docente.

Las investigaciones sobre el conocimiento de los profesores

Adicionalmente a las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, el conocimiento que tienen los profesores acerca del contenido conceptual de la materia de estudio y el conocimiento acerca de la enseñanza en general, la enseñanza de una disciplina en particular, y el conocimiento acerca de las características de los estudiantes, y de la forma como aprenden los mismos, tienen una influencia considerable en las prácticas de enseñanza de los maestros.

El conocimiento de los profesores ha sido definido por Calderhead (1996) en términos de: las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas de los maestros. Shulman (1990), uno de los investigadores más reconocidos en el campo del desarrollo profesional de los maestros, ha planteado tres diferentes tipos de conocimiento de los profesores que se encuentran vinculados a las características que adopta su práctica docente: 1) el conocimiento de la materia o conocimiento del contenido; 2) el conocimiento sobre las estrategias de enseñanza o conocimiento pedagógico; y 3) el conocimiento sobre las estrategias particulares que se emplean para enseñar una asignatura particular o conocimiento del contenido pedagógico. Otros autores (Calderhead, 1996; Leinhardt, 1990) han planteado que los maestros cuentan con un cierto tipo de conocimiento práctico acerca de la enseñanza al que han denominado “artesanal”. Este conocimiento, tiene su origen básicamente en la experiencia

personal y en el contacto con profesores expertos (Mercado, 1991).

Putnam y Borko (2000) plantean que el conocimiento pedagógico general abarca el conocimiento que los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y los aprendices. Los autores señalan que este conocimiento no se refiere específicamente al dominio de una asignatura particular. Anderson y Burns (1989) señala que existen dos tipos de posturas pedagógicas que forman parte del conocimiento pedagógico general de los docentes: una de más reciente facturación denominada “mediación cognitiva” y la más conocida por la mayor parte de los profesores denominada “acumulativo-receptiva”. La primera postura es característica de las propuestas de reforma educativa más recientes en la que se concibe al profesor como un mediador entre el conocimiento experto y el conocimiento del estudiante. La tarea fundamental del profesor dentro de esta postura es la de la creación de un ambiente de aprendizaje donde se promueva el aprendizaje significativo y la autorregulación del alumno. La mayor parte de los programas innovadores de formación del profesorado en América del Norte y Latinoamérica promueven la adquisición de conocimiento pedagógico, acorde con esta postura.

En relación con el conocimiento del contenido de la asignatura de estudio, Putnam y Borko (2000) señalan que las investigaciones han encontrado una relación estrecha entre el grado de comprensión de una asignatura por parte de los profesores, y la relevancia que otorgan a los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación. Por contraposición, los profesores que cuentan con menos conocimientos sobre la asignatura, destacan más los hechos y los procedimientos (Carlsen, 1991; Fennema y Franke, 1992, en Putnam y Borko, 2000). Asimismo, diversos autores han señalado que para poder apoyar la comprensión, el razonamiento y la solución de problemas por parte de los estudiantes, los profesores requieren contar con un

conocimiento y una comprensión de la asignatura mayor de lo que la mayoría de los profesores tienen. La demostración del conocimiento del contenido de una asignatura, normalmente se encuentra presente en las evaluaciones de la docencia que tienen como propósito el otorgamiento de una plaza o la promoción del profesor en una determinada categoría docente. En este tipo de evaluaciones se reconoce la necesidad de que sean pares académicos, los que determinen el nivel de conocimiento del profesor del contenido de la asignatura evaluada.

Por lo que se refiere al conocimiento del contenido pedagógico, Shulman (1990) señala que éste comprende: las formas de representación y formulación de una asignatura particular que permiten que ésta sea comprensible para los demás, así como la comprensión por parte del profesor de las dificultades de aprendizaje o errores conceptuales que pueden enfrentar los estudiantes en dicha asignatura y las formas típicas en que ésta se enseña. En relación con este tipo de conocimiento, en los últimos diez años se ha realizado una gran cantidad de investigación vinculada con el conocimiento que tienen los profesores en dominios tales como las Ciencias Naturales y las Matemáticas. Al presente, en gran medida bajo la influencia del enfoque teórico denominado de la “cognición situada”, existe un creciente apoyo para los programas de formación docente en que se enfatiza el conocimiento del contenido pedagógico por encima del conocimiento pedagógico general o el conocimiento del contenido de la asignatura. Este énfasis sin embargo, no se ha visto reflejado en las metodologías e instrumentos que se utilizan normalmente en la evaluación de la docencia del nivel universitario.

Las investigaciones sobre la práctica de los profesores

Como se mencionó en el apartado anterior, los conceptos que tienen los profesores acerca

de la materia de estudio que imparten y de las características de los estudiantes, influyen sus prácticas educativas. Estas prácticas son a su vez, determinantes en la forma como los alumnos aprenden una disciplina en un momento particular, y en su desempeño académico posterior en dicha disciplina. Como mencionan Coll *et al.* (1994), la influencia educativa de la práctica docente de los profesores, trasciende el ámbito de la interacción maestro-alumno en el aula y se extiende tanto a las actividades inmediatas que ocurren como resultado de la instrucción (tareas escolares concretas), a las actitudes de los alumnos hacia la disciplina en cuestión, así como al desempeño académico posterior de los estudiantes en dicha disciplina. Warkentin y Bates (1984), al investigar sobre los problemas de la enseñanza de las Ciencias Naturales en diferentes niveles educativos, han mencionado que las continuidades entre las metas, el conocimiento y las prácticas de los maestros, constituyen apoyos determinantes del progreso académico de los estudiantes. Por el contrario, las discontinuidades entre estos aspectos, probablemente impedirán que los alumnos tengan éxito académico en una disciplina particular.

Los autores señalan dos fuentes potenciales de discontinuidades: 1) Cuando la estructura semántica del conocimiento esencial de una asignatura difiere entre profesores de diferentes niveles educativos. Al respecto, los autores mencionan que entre más cercana se encuentre la estructura semántica del alumno a la del profesor, más exitoso será el estudiante en esa clase en particular. Si existen diferencias entre las estructuras semánticas de los profesores que han impartido la misma asignatura a un alumno (por ejemplo entre un maestro de preparatoria y uno universitario), es probable que esto les dificulte la construcción del conocimiento en la asignatura particular de estudio. 2) Cuando existen diferencias entre las características con las que se imparte una asignatura en diferentes niveles educativos. Las formas en que los profesores imparten una asignatura del mismo campo

de conocimiento difieren en aspectos tales como: a) criterios de ejecución; b) requerimientos de las tareas de clase; c) retroalimentación dada por los maestros; d) cantidad y tipo de práctica; e) revisión de los temas. Estas divergencias pueden impedir que los estudiantes cumplan exitosamente las demandas planteadas por los diferentes cursos, en vista de que necesitarían adaptarse al enfoque particular de cada maestro y a su énfasis particular en la adquisición de conceptos o procedimientos, habilidades, al trabajo individual, de grupo, a los niveles de exigencia, etcétera, lo cual puede significar demandas cognitivas importantes y difíciles de enfrentar por parte de los alumnos.

Los autores plantean dos hipótesis en relación con el conocimiento y las creencias de los profesores que permiten aproximarse a la comprensión de las diferencias en sus prácticas. En primer lugar plantean la hipótesis de que existen diferencias en la comprensión que tienen los maestros acerca de los mismos contenidos (conceptos, teorías, procedimientos), y en segundo lugar, señalan que las diferencias pueden deberse a las concepciones (creencias) de los profesores acerca de lo que es un estudiante exitoso y sus ideas acerca de lo que es enseñar y aprender.

En la actualidad, diversas investigaciones sobre la práctica se apoyan en una conceptualización de la misma, no sólo a partir de lo que ocurre en el aula, sino de la consideración de los procesos de planeación docente y evaluación de los aprendizajes (García *et al.*, en prensa). Este

tipo de conceptualización tiene implicaciones importantes en el desarrollo de metodologías de evaluación de la docencia, las cuales deberán contemplar tanto lo que el maestro piensa y cree, lo que conoce y lo que puede llevar a cabo en el aula, así como el impacto de su práctica sobre el desempeño posterior de los estudiantes.

Uno de los problemas fundamentales que deberán enfrentar los investigadores del ámbito de la evaluación de la docencia, tanto para tener acceso a las teorías asumidas por los profesores (pensamientos, creencias), como a las teorías en uso por parte de los mismos (prácticas), es el de la elección del método *ad hoc* para investigar dichas teorías. El análisis del pensamiento del profesor y de la práctica docente no es algo fácil de abordar ni teórica ni metodológicamente, especialmente por el hecho de que las teorías y creencias de los profesores son difíciles de explicitar. Por su parte, la complejidad de la práctica docente también dificulta su abordaje con propósitos de análisis y determinación del papel que juegan las variables que en ella intervienen.

Al presente, existen esfuerzos prometedores (Rueda y Díaz-Barriga, en prensa) encaminados a abrir nuevas vías de evaluación de la docencia en los que se consideran tanto el pensamiento como la práctica educativa, que permitirán en un futuro cercano, desarrollar instrumentos de evaluación más precisos sobre el quehacer docente y que impactarán deseablemente, los programas de formación y actualización del profesorado del nivel universitario.

Referencias

- ANDERSON, L.W. y Burns, R.B. (1989). *Research in classrooms. The study of teachers, teaching and instruction*, Oxford, Pergamon Press.
- 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.
- CALDERHEAD, J. (1996). “Teachers: Beliefs and knowledge”, en D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan.
- COLL, C., *et al.* (1994). “Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los

mecanismos de influencia educativa”, en P. Fernández y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI.

FISHBEIN, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*, Reading, MA, Addison-Weley.

GARCÍA, B., et al. (En prensa). “Consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia”, en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.). *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación*, México, CESU-Plaza y Valdés.

GARCÍA, B. y Navarro, F. (2001). “La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente”, en M. Rueda, F. Díaz-Barriga, y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en Educación Superior*, México, UAM,/UNAM/UABJO.

GARCÍA, B., Secundino, N. y Navarro, F. (2000). “El análisis de la práctica: consideraciones metodológicas”, en M. Rueda, y F. Díaz-Barriga. (Comps.), *La Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.

KANE, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). “Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics”, *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 2.

LEINHARDT, G. (1990). “Capturing craft knowledge in teaching”, *Educational Researcher*, 19(2).

MCALPINE, L. y Weston, C. (2002). “Reflection: Issues related to improving professors’ teaching and students’ learning”, *Instructional Science*, 28.

MERCADO, R. (1991). “Teacher’s saberes in everyday thinking”, *Infancia y Aprendizaje*, 55.

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.

MURPHY, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teacher’s beliefs about teaching and learning French as a second foreign language in online learning environments*, Tesis de doctorado no publicada, Facultad de Ciencias de la Universidad Laval, Québec, Canadá.

PRAWAT, R. (1992). “Teacher’s beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective”, *American Journal of Education*, 100.

PUTNAM, R. y Borko, H. (2000). “El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”, en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós.

RUEDA, M. y Díaz-Barriga, F. (Comps.) (En prensa). *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación*, México, CESU-Plaza y Valdés.

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.

SHAVELSON, R. J. y Stern, P. (1981). “Research on teacher’s pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior”, *Review of Educational Research*, 51 (4).

SHULMAN, S. (1990). “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 métodos*, Barcelona, Paidós.