



Reencuentro

ISSN: 0188-168X

cuaree@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

Xochimilco

México

Arbesú García, María Isabel; Rueda Beltrán, Mario
La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente
Reencuentro, núm. 36, abril, 2003, pp. 56-64
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente

María Isabel Arbesú García*

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Mario Rueda Beltrán**

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

*Profesora titular del departamento
de Teoría y Análisis en la UAM-Xochimilco.
Correo electrónico: miarbesu@cueyatl.uam.mx

**Investigador del Centro de Estudios
Sobre la Universidad en la UNAM.
Correo electrónico: marioarb@servidor.unam.mx

Resumen

Este artículo muestra el panorama general que presenta la evaluación de la docencia universitaria, la que hasta el momento se ha utilizado con fines burocráticos y de control. Asimismo, plantea la necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa como opción para la comprensión y mejoramiento de la docencia.

Palabras clave:

Evaluación de la docencia
Evaluación formativa
Evaluación sumativa

Abstract

The purpose of this article is to provide an general overview of university teaching evaluation. To date, this tool has been used for administrative purposes. We suggest the need to carry out teaching evaluations for instructor feedback and improvement.

Key words:

Teaching evaluation
Formative evaluation
Summative evaluation

Introducción

El Programa de Modernización Educativa (1988-1994) postula la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de las instituciones de educación superior (IES) en el que se vincula a la evaluación con el financiamiento. Planteada la evaluación como un medio para mejorar la calidad de la educación, la evaluación se convierte en una política rectora de la educación superior.

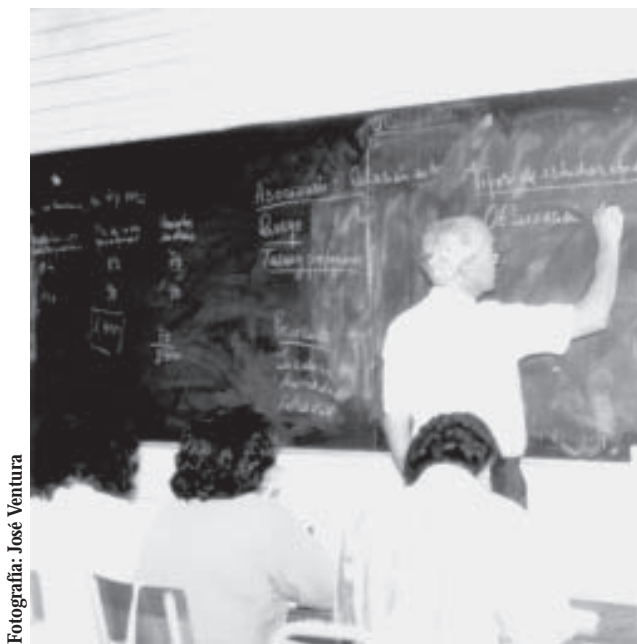
En la definición y construcción de esta serie de políticas gubernamentales, instrumentadas en el sistema educativo mexicano en general, y en educación superior en particular, han intervenido organismos internacionales que, de alguna manera marcan el rumbo de la educación y de los procesos de evaluación en nuestro país.

En 1989 se inicia formalmente el desarrollo de un sistema de evaluación de la educación superior bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (CONAEVA) en el que se han establecido distintos modelos de evaluación: *la evaluación institucional, la evaluación interinsti-*

tucional (de pares académicos) y la evaluación del desempeño académico.

Aunque cada institución ha definido sus propios criterios de evaluación, enmarcados en estos tres rubros fundamentalmente, por el contexto de las políticas públicas de evaluación en vigor, ésta se ha aplicado con fines sumativos, es decir, se evalúa para premiar o sancionar (al no recibir la compensación económica). Estudios recientes confirman que los procesos de evaluación en las universidades mexicanas se han burocratizado, privilegiando el análisis numérico. Hasta el momento se ha evaluado a las instituciones esencialmente con indicadores y factores cuantitativos, enfocados principalmente a otorgar financiamiento sin mejorar sustancialmente la calidad de la educación (Rueda y Rodríguez, 1996 y Carrión, *et al.*, 1995).

En la *evaluación del desempeño académico* es necesario distinguir las actividades que caracterizan el trabajo académico de aquellas que implican la práctica docente. En el primer caso se incluyen los cursos, tutorías, investigaciones, asistencia a congresos y otro tipo de eventos; en el segundo, se restringe a la interacción entre docentes y estudiantes en el salón de clase.



Fotografía: José Ventura

En relación con la *evaluación de la docencia*, aún no existe consenso sobre la forma idónea de evaluar las actividades del profesor, debido a que sus funciones cambian histórica y culturalmente según la diversidad de contextos (Wilson, 1992; Schön, 1983 y 1992; Travers, 1981; Rogers y Freiberg, 1996) y conforme al enfoque de enseñanza adoptado (Erikson, 1989; Marcelo, 1987). Por otro lado, los estudios realizados al respecto manifiestan que la evaluación de la docencia presenta otros problemas, como su incipiente tradición; la imprecisión de sus propósitos (entre el control administrativo y el mejoramiento de la actividad); la selección de los medios y mecanismos de su realización y el conocimiento y uso de sus resultados (Rueda y Rodríguez, 1996).

El reconocimiento de la complejidad de la docencia resulta fundamental cuando se pretende incursionar en su evaluación, ya que la valoración implica una idea precisa de qué es enseñar y aprender en un contexto determinado. Es necesario considerar las diversas situaciones en las que se enseña y se aprende: clases, seminarios, laboratorios, prácticas de campo o clínicas; difícilmente se puede aceptar una misma forma de evaluar lo que pasa en cada una de ellas. El mismo planteamiento es válido al extrapolarlo al problema que representa la formación en las distintas áreas de conocimiento: físico, matemáticas e ingenieras, biológicas y de la salud, sociales, humanidades y artes.

No obstante lo anterior, la evaluación de la docencia en las universidades generalmente es atendida a través de la aplicación de cuestionarios de opinión entre los estudiantes, expresando un juicio sobre diferentes aspectos del comportamiento del profesor en una situación específica de enseñanza, la que generalmente se determina *a priori*. Los cuestionarios empleados frecuentemente asumen, de manera explícita o implícita, un modelo de docente y alumno que puede no corresponder al tipo de enseñanza o a la filosofía educativa adoptada por la institución; este modelo de profesor y estudiante puede pasar desapercibido inclusive para los mismos diseñadores del cuestionario empleado. Esta forma de evaluar a la docencia es cada vez más objeto de críticas fundadas que obligan a una búsqueda versátil de nuevas formas de evaluación o, por lo menos, la idea de seguir empleando los cuestionarios, pero con un sentido crítico y continuar explorando otras posibilidades respecto a su uso.

En la literatura especializada es contundente la evidencia sobre lo inapropiado de asociar evaluación con dinero o premios, sobre todo si se está a favor de emplear aquella como instrumento para mejorar la actividad evaluada, en este caso la enseñanza. Por supuesto que los directivos pueden estar interesados en tener cierto control de la actividad de los profesores y, para ello, podrían aplicar un cuestionario recolectando la opinión o grado de satisfacción del *cliente* receptor del servicio. Esta acción puede satisfacerse con unas cuantas preguntas generales que captarán la perspectiva estudiantil como: *me ayudó a aprender*. Sin embargo, de ninguna manera será suficiente si se pretende, con este mismo cuestionario, retroalimentar la actividad de los profesores, ya que para ello servirá de poco al profesor saber que sus alumnos están *satisfechos* o *inconformes* con su desempeño como docente. Por el contrario, si se trata del empleo de la evaluación como instrumento para mejorar la enseñanza, es decir, con fines formativos, habría que desarrollar cuestionarios u otras formas de acopio de información para captar las opiniones precisas de los estudiantes sobre el comportamiento del maestro en clase. Un tipo de evaluación que se oriente a la comprensión y al mejoramiento de la actividad de la enseñanza.

Hasta el momento, la mayor parte de los criterios utilizados en la evaluación de la docencia han ayudado, de cierta manera, a la desprofesionalización

del trabajo docente, ya que tienden a ejercer un control y una limitación excesiva de las actividades de los profesores, a quienes se les considera como meros operadores de la enseñanza (Hargreaves, 1998; Torres del Castillo, 1998). Criterios que difícilmente toman en cuenta los diferentes contextos en los que se realiza la práctica del profesor.

La evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

A partir del 10 de junio de 1992, el Colegio Académico de la UAM aprobó la *Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente* del personal académico (UAM, 1992, pp. 1-7). Esta beca se enfoca primordialmente a evaluar el trabajo del profesor en el aula y se otorga fundamentalmente a partir de la aplicación de ciertos cuestionarios de opinión que contestan los estudiantes para valorar el desempeño de su profesor durante el trimestre.

Vale la pena mencionar que dichos cuestionarios de opinión se aplican indistintamente en las tres unidades de la UAM; no obstante que en Xochimilco se trabaja con el Sistema Modular, método de enseñanza cuyo modelo de docencia implica una actividad diferente por parte del profesor, cuya evaluación requeriría reflejar la singularidad del modelo modular, basado en la participación crítica del estudiante, en el que la coordinación grupal por parte del docente se espera facilite el aprendizaje analítico de los estudiantes.

Después de analizar el cuestionario de evaluación vigente en la institución, se llegó a la conclusión de que éste refleja ciertas tendencias de la teoría conductual del aprendizaje, ya que incluye reactivos que evalúan los objetivos de aprendizaje, el diseño de situaciones de enseñanza que facilitan el aprendizaje, la evaluación de los logros y objetivos, y el reforzamiento o motivación del aprendizaje. También resultó evidente que este cuestionario está realizado para efectuar un control académico administrativo del docente; esto se refleja por el número de reactivos orientados a valorar si el profesor cumplió o no con lo estipulado en el programa. Este instrumento de evaluación difícilmente sirve para conocer la práctica pedagógica del profesor de la UAM, y menos el trabajo de un docente que enseña en el Sistema Modular, basado en la interacción y la participación grupal.

Lo anterior refleja una vez más el uso que, hasta el momento, se le ha dado a la evaluación de la docencia. Asimismo, manifiesta la importancia de explorar otras opciones y usos alternativos, en los que se promuevan tanto la participación de expertos como de los propios profesores y estudiantes, en el diseño y puesta en marcha de diversos programas de evaluación; no solamente como estrategia política para lograr la aceptación de la evaluación, sino porque es insustituible la perspectiva local de los profesores. En este sentido, se cuenta ya con experiencias exitosas de formas de participación en donde los profesores y estudiantes contribuyen en la construcción o revisión de cuestionarios.¹ Asimismo, se ha explorado la participación de los profesores en el proceso de interpretación de los resultados obtenidos y en el diseño de las acciones de formación permanente que podrían derivarse del conocimiento de los resultados.²

La evaluación formativa como opción para la comprensión y mejora de la docencia

Los estudiosos del tema consideran que la evaluación formativa debe reflejar la complejidad y la particularidad de los programas educativos, de manera que ésta sirva realmente para aportar soluciones a las interrogantes y problemas que se plantean los profesores durante el desarrollo de su actividad (Stake, 1967). Se ha mostrado que la evaluación debe entenderse como problemática, no como instrumento. Desde esta perspectiva se pueden observar sus cualidades plurirreferenciales e intersubjetivas; a diferencia de considerarla como control, el cual siempre es monorreferencial. Postura que contempla la necesidad de cuestionar el sentido y el significado de los fenómenos educativos, consiguiendo con ello las mejoras deseadas (Ardoino, 2000).

El propósito central de la evaluación formativa es facilitar y promover el cambio, pero no un cambio aparente y circunstancial, sino la transformación real mediante la modificación de concepciones y creencias de las personas que participan en el programa educativo estudiado. En este sentido los conceptos del *profesor como investigador* (Stenhouse, 1981) de *autoevaluación* (Elliot, 1982), y el modelo de evaluación *democrático* (McDonald, 1976)

reflejan dichas posiciones eminentemente cualitativas, mismas que consideran necesario investigar y evaluar la vida en las aulas, por medio de planteamientos y procedimientos metodológicos naturistas (cualitativos).

La evaluación formativa tiene como finalidad lograr un proceso de comprensión y reflexión sobre la enseñanza en donde participan los docentes, quienes deciden —a través de la reflexión y del autoconocimiento de su práctica— realizar los cambios o mejoras deseados (Rosales, 2000; Santos Guerra, 1995; Moral Santaella, 1995; Latorre, 1992). Esta postura implica generar un proceso de formación-evaluación docente en el que el evaluador realice su trabajo en una relación de acompañamiento constante, como un consultor u orientador profesional, como un interlocutor que facilita el diálogo y la retroalimentación con el profesor (Ardoino, 1990; Barber y Klein, citados por Díaz Barriga, 2000).

El objetivo de la evaluación formativa, de acuerdo con Rosales (2000), es lograr un progresivo perfeccionamiento del profesor como persona, como docente y por consiguiente del resto de los componentes y funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas funciones tienen diferentes gamas: el desarrollo social y emocional de los alumnos; la adquisición de conocimientos; la utilización y renovación metodológica y de materiales educativos; de cooperación dentro y fuera del aula; de autodesarrollo o perfeccionamiento personal.

A partir de esta postura, que conceptualmente hablando otorga un lugar privilegiado a la participación y a la reflexión del profesor, se decidió realizar un proyecto de investigación de corte cualitativo por medio del método etnográfico, desde las corrientes fenomenológica e interpretativa,³ que intentó conocer y evaluar la docencia en un sistema de enseñanza modular, con objeto de identificar, con la participación de los profesores, los aspectos relevantes que caracterizaron su práctica, buscando la mejora de la actividad. Es decir, una forma de evaluación *cony desde* los actores, como una manera de conocer, com-

prender y reflexionar sobre la práctica docente y con ello ayudar a su mejora.

Desde los primeros momentos metodológicos se consideró que los profesores seleccionados colaborarían de cerca en el estudio, ya que sus diversos conocimientos, experiencias y formas de llevar a cabo la actividad de enseñanza enriquecerían los hallazgos y conclusiones del trabajo. Se adoptó la función formativa de la evaluación de la docencia, es decir, se asumió que la evaluación serviría para facilitar y promover un cambio o mejora en las prácticas de la enseñanza, cambio en el que participarían de forma directa los profesores involucrados, quienes decidirían, por ellos mismos, qué aspectos modificarían en su trabajo como profesionales de la enseñanza.

La postura elegida entiende a la etnografía como el estudio de la vida social en la cual se da cuenta de la comprensión de los otros, mediante un proceso de significación entre las diferentes tradiciones: la del etnógrafo, la de los grupos o grupo de estudio, y la de las audiencias a quien se informa. La etnografía es, en esencia, un proceso de mediación de marcos de significado. Su naturaleza dependerá de las tradiciones que se pongan en contacto durante el trabajo de campo. Las etnografías son una fusión de horizontes a través de las diferentes tradiciones del etnógrafo, de los grupos y de las audiencias previstas (Agar, 1991).

Cabe mencionar que el estudio se realizó delimitando como referente empírico al módulo *Conoci-*



Fotografía: José Ventura

miento y Sociedad del Tronco Interdivisional en la UAM Xochimilco. Se eligió a tres docentes que impartieron (en tres distintos trimestres) dicho módulo. Un filósofo por parte de la división de Ciencias Sociales y Humanidades; un diseñador industrial en representación de Ciencias y Artes para el Diseño; y una bióloga por Ciencias Biológicas y de la Salud. El trabajo de campo duró un año y se utilizó como técnica privilegiada la observación participante.⁴ También se emplearon como apoyo o recurso técnico, entrevistas semiestructuradas con los docentes y con sus alumnos; la videograbación de una sesión (durante el trimestre con cada profesor); la consulta con colegas; la investigación documental y la elaboración de diarios de campo.

Se presenta, a manera de ejemplo, el testimonio de uno de los profesores, resaltando algunas de las experiencias vividas por él durante el proceso de observación participante en el que se destacan algunos cambios del maestro, con objeto de mejorar su práctica.⁵

Testimonios de mejora. Profesor de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH)

Desde el inicio del trabajo de campo el estilo de docencia de Rolando (CSH), parecía estar mediatizado por el uso de la razón, es decir, los registros de observación reflejaban cierto estilo de enseñanza en el que prevalecía una práctica que se explicaba desde y a partir de la razón. En las diversas entrevistas que se realizaron con el profesor, aceptó asumir un modelo de enseñanza que buscaba fundamentalmente llegar a un nivel de abstracción, a través del cual los estudiantes tuvieran la posibilidad de desarrollar niveles complejos de pensamiento. En este sentido, Rolando nos confirmó que en su práctica no buscaba vincular o incluir el elemento afectivo, ya que hasta el momento no le había parecido conveniente.

Lo anterior nos llevó a suponer que este supuesto sobre la enseñanza que sostenía el profesor, continuaría presente en su labor como docente. Sin embargo, después de que concluyó el trimestre, se pudo corroborar que este trabajo de investigación cualitativa le dio la posibilidad de reflexionar sobre su estilo de docencia y decidir qué aspectos tendría que mejorar.

De acuerdo con las palabras del profesor, la presencia continua de la investigadora en el aula fue un espejo semanal a través del cual él podía ver al grupo y por consiguiente verse a sí mismo; revelándole las sutiles motivaciones que lo llevaban a actuar de tal o cual forma con sus estudiantes. Desde su percepción fue quizá este efecto de espejo lo que le permitió realizar ciertas mejoras en su práctica, aunque también comenta que aún no ha conocido ningún espejo satisfactorio; excepto el diáfano espejo de agua de Narciso, que le traía satisfacción y gozo al ver su imagen reflejada en él.

Los cambios que decidió realizar el profesor de CSH se dieron en diversos sentidos, no sólo desde su práctica. Por ejemplo, aceptó que además de la investigación cuantitativa, existen otras maneras (también científicas) de estudiar la evaluación de la docencia.

Más tarde entendí que a través del método que empleó Isabel fue posible señalar los postulados, muchos de ellos inconscientes, que guían tanto la práctica educativa como la evaluación de ésta. Su trabajo, entre otras cosas, permite develar los supuestos fundamentales según los cuales se lleva a cabo el proceso educativo en la UAM Xochimilco. Pero debo añadir que no sólo aquellos postulados teóricos de un modelo educativo, sino también los que están detrás de las motivaciones de cada docente, casi siempre sin que sean explícitos, ni conscientes (*Reflexiones de Rolando*, Arbesú, 2002).

En relación con los cambios informados por el docente en su quehacer cotidiano, el primero fue que aceptara que el proceso de enseñanza-aprendizaje no implica sólo aspectos cognitivos, sino que también tiene que ver con cuestiones afectivas de todo tipo.

El llamar a cada uno por su nombre me ha permitido un acercamiento mayor en las actividades cotidianas, y me ha proporcionado mayor seguridad tanto a mí, porque siento que estoy integrado al grupo, como para ellos porque su autoestima crece al sentir que son importantes en el grupo, porque se les llama por su nombre (*Reflexiones de Rolando*, Arbesú, 2002).

Asimismo el profesor señala que este efecto de espejo le ha permitido sentir mayor seguridad para continuar enseñando a sus alumnos, a través

de un análisis profundo y crítico de los *textos* vinculados en el módulo. Esforzándose por despertar en sus estudiantes el hábito de la lectura y la reflexión crítica, a través de *explicaciones adaptadas a la circunstancia de cada grupo y de cada estudiante*.

En lo que toca al trabajo de equipo, el docente manifestó también haber transformado ciertas cuestiones; entre otras, haber incrementado este tipo de trabajo en los grupos a los que enseña. Desde entonces se ha preocupado por que los alumnos trabajen en equipos de cuatro a cinco miembros. Sin embargo, aclara que sigue considerando que cuando el grupo no es muy numeroso, es conveniente trabajar la mayor parte de la sesión con todo el grupo, *porque la coordinación del docente facilita el aprendizaje crítico de cada estudiante a través de una participación que les exige mayor reflexión que la sola expresión de sus ideas*.

En el caso de Rolando este proceso de observación participante le permitió reflexionar sobre lo que hizo o dijo como maestro —en el contexto de enseñanza y aprendizaje que construyó junto con los alumnos—, a partir de la serie de actividades que realizaron durante el trimestre correspondiente. Dado lo anterior, concluimos que sus reflexiones le dieron la posibilidad de reconocer y analizar su práctica otorgándole significados diversos y, con ello, replantearse la necesidad de transformar ciertos supuestos sobre la enseñanza que él consideraba como fundamentales. Por ejemplo, reconsiderar que el aprendizaje, por parte de los alumnos, es un proceso que no sólo implica cuestiones cognitivas sino que también incluye un nivel de comunicación más cercano entre el profesor y los estudiantes, cambios que le han permitido sentirse más integrado con los grupos a los que enseña, ya que ha fomentado diversas actividades entre los alumnos, que le han dado la posibilidad de conocer más de cerca los intereses o inquietudes de los jóvenes; transformaciones que también han logrado que los alumnos aumenten su autoestima.

Los testimonios recogidos en esta experiencia, junto con los de los otros dos profesores que gentilmente colaboraron en el estudio, confirman que es posible estudiar el problema de la evaluación de la docencia a través de distintas perspectivas —hasta el momento poco exploradas— que promueven procesos de reflexión en el profesor y que recuperan la voz de los actores involucrados —docentes y

alumnos—. Es decir, una forma de evaluación *con y desde los actores del proceso*, cuyo propósito fundamental radica en la comprensión y mejora de la actividad, en donde la autoevaluación es sumamente valiosa y necesaria. En este sentido, vale la pena resaltar la importancia de considerar a la función formativa de la evaluación como un proceso de reflexión y mejora de la docencia, cuya función más importante —desde nuestra opinión— es el reconocimiento y el análisis que el maestro hace de su propia práctica. Dado que las reflexiones que hace él lo llevan a realizar cambios o mejoras en su actividad de enseñanza.

Lo ideal es que las universidades atiendan el tema de la evaluación de la docencia estableciendo equipos de académicos con una formación adecuada y con las condiciones laborales que les permitan desplegar sus actividades a largo plazo. La evaluación puede constituirse en una acción importante para mejorar las condiciones de intercambio entre profesores y estudiantes en los salones de clase, pero esto ocurrirá cuando las academias le otorguen la importancia que merece, los directivos no la conceptualicen como un control administrativo y sobre todo que no se equipare con el acopio de la información, sino que dé lugar a interpretaciones que conduzcan a su perfeccionamiento y a la mejora de la enseñanza.

Finalmente, es importante no perder de vista que la evaluación de la docencia, como toda evaluación, tiene posibilidades y límites que será necesario conocer, para no depositar en ella expectativas desproporcionadas. Una revisión de los criterios de distribución de las asignaturas o módulos (como en el caso de la UAM Xochimilco), del número y características de los estudiantes que conforman los grupos, de las condiciones físicas de los salones y de las condiciones laborales de los maestros, podrán contribuir a un mejor trabajo de la docencia sin esperar la aplicación de un sistema de evaluación que justifique las medidas tomadas.

Notas

- ¹ B. M. Rueda y S. L. Rodríguez, 1996, *Cuestionarios de evaluación de la docencia universitaria (para estudiantes)*, Facultad de Psicología, UNAM; S. E. Luna, 1996, *Cuestionario sobre la actividad docente en posgrado: teoría*, UABC; I. Cruz, M. L. Crispín, H. Ávila, V. Caraveo,

1999, *Cuestionario de evaluación formativa para profesores*, UIA; M. C. Gilio, *Evaluación de los docentes de la facultad de química*, UAQ; O. Grijalva, J. Loredó, y J. Valenzuela, 1996, *Encuesta de opinión dirigida a maestros sobre la evaluación de la práctica docente*, Universidad Anáhuac.

² B. M. Rueda, F. Díaz Barriga, (comp.) 2000, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, Paidós, México, así como: B., M. Rueda, Frida Díaz Barriga, y M. Díaz, 2001, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, UAM, UNAM, UABJO, México.

³ Este enfoque concibe la realidad como un producto socialmente construido, a partir de la intersubjetividad del intérprete y de los actores que la constituyen. Es decir, en ella se reconoce la necesidad de incorporar la perspectiva subjetiva del investigador y no sólo la del sujeto interpretado, lo cual significa que para acceder a la interpretación (comprensión), se debe considerar la presencia tanto del horizonte significativo de los actores, como el del investigador (Bertely, 1998 y 2000; Agar, 1991; Gadamer, 1977). Esta concepción intersubjetiva de la realidad, en la que participan dos o más sujetos, implica la relatividad del conocimiento producido en un ambiente sociocultural concreto, con una situación histórica concreta, es decir, en ella se asume la construcción de realidades múltiples (Schutz, 1971 y 1974).

⁴ El instrumento o técnica que caracteriza al trabajo etnográfico en educación, definida por Erickson (1989) como observación participante, considera imprescindible la presencia del etnógrafo (investigador) durante el trabajo de campo.

⁵ Al final del trimestre, se le pidió a cada docente que escribiera la experiencia que vivió durante el tiempo que duró el proceso de observación participante. También durante el trimestre, se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas con cada profesor y con sus alumnos. Asimismo, se le entregó a cada maestro un documento escrito en el que se construyeron las primeras categorías de análisis que definieron su práctica. Por otro lado, cada profesor tuvo la oportunidad de observar su desempeño en el aula, a través del video que se grabó durante una sesión del trimestre correspondiente. Todo esto permitió que el docente tuviera la posi-

bilidad de conocer, a través de distintas formas, más a fondo cuál había sido su estilo de enseñanza.

Bibliografía

- Agar, Michael, "Hacia un lenguaje etnográfico", en: C. Geertz, J. Clifford *et al.*, *El surgimiento de la Antropología Posmoderna*, Gedisa, México, 1991, pp. 117-137.
- Arbesú, María Isabel, *Análisis de la práctica docente en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*, tesis doctoral [datos de campo, no publicados] 2002.
- Ardoino, Jacques, "Postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant, Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir", en: *Actas del coloquio internacional de la AFRISE*, MATRICE-ANDSHA, París, 1990.
- , "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación", en: Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, Paidós Educador, México, 2000, pp. 23-40.
- Bertely, María, "Repensando la articulación émico-ética en etnografía de la educación", en: Beatriz Calvo, Gabriela Delgado y Mario Rueda Beltrán (coords.), *Nuevos paradigmas: compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México, 1998, pp. 482-483.
- , *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México, 2000.
- Carrión, C., M. Bellido, E. Cabello, V. M. Machuca, F. B. Orozco, y L. E. Ruíz, "Evaluación de la educación", en: Ángel Díaz Barriga (ed.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, núm. 5), México, 1995, pp. 295-355.
- Díaz Barriga, Ángel, "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en: Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, Centro de Estudios sobre la Universidad y Fondo de Cultura Económica, México, 2000, pp. 11-31.

- Elliot, John, *Self Evaluation Professional Development and Accountability* (Mimeo), Cambridge Institute of Education, Cambridge, 1982.
- Erickson, F., "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en: M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós Ibérica y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ciudad Universitaria, Madrid, 1989, pp. 195-301.
- Gadamer, Hans-Georg, "El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica", en: Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, tomo I, Sígueme, Salamanca, España, 1977, pp. 461- 585.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Morata, Madrid, 1998.
- Latorre, B., "El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, 1992, pp. 51-58.
- Marcelo, G. C., *El pensamiento del profesor*, el CEAC, Barcelona, 1987.
- McDonald, B., "Evaluation and Control of Education", en: D. Tawney (comp.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Macmillan Education, Londres, 1976, pp. 125-136.
- Moral, Santaella, "Los mapas cognitivos como estrategia de reflexión y de generación del conocimiento práctico del profesor", *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 167, Universidad de Granada, 1995, pp. 101-110.
- Rogers, C. y H. J. Freiberg, *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1996.
- Rosales, Carlos, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea, Madrid, 2000.
- Rueda Beltrán, Mario y Leticia Rodríguez, "La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM", en: Mario Rueda Beltrán y Javier Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, Facultad de Psicología-UNAM, México, 1996, pp. 7-50.
- Santos Guerra, Miguel A., *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, Granada, 1995.
- Schön, D., *The reflective practitioner*, Temple Smith, Londres, 1983.
- , *La formación de profesionistas reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*, Paidós Madrid-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.
- Schutz, Alfred, *The Problem of Social Reality*, Martinus Nijhoff (Collected Papers I), La Haya, 1971.
- , *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1974.
- Stake, Robert E., "The Countenance of Educational Evaluation", *Teachers College Record*, núm. 68, 1967, pp. 523-540.
- Stenhouse, Laurence, *Case Study. Educational Research and Evaluation (Mimeo)*, East Anglia University, Norwich, 1981.
- Torres del Castillo, Rosa María, "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?", *Perfiles educativos*, núm. 82, vol. XX (tercera época), CESU-UNAM, México, 1998, pp. 11-23.
- Travers, R., "Criterio of Good Teaching", en: J. Millman (comp.), *Handbook of Teacher Evaluation*, Rousell Sage Foundation, Nueva York, 1981.
- Universidad Autónoma Metropolitana, *Órgano Informativo*, Suplemento Especial, vol. XVI, 1992, 22 de junio, pp. 1-7.
- Wilson, J., *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Paidós-Ministerio de la Educación y de la Ciencia, Barcelona, 1992.

