

El posgrado: experiencia de profesionalización de los docentes de educación básica

Dra. Claudia Alaníz Hernández
Universidad Pedagógica Nacional
calaniz@upn.mx

Resumen

El trabajo tiene el objetivo de reportar la experiencia de un programa de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Aborda las dificultades en la formación continua de los profesores que recurren al programa de maestría como vía de profesionalización de su quehacer docente.

El estudio se sustenta en dos ejes: el primero corresponde a la evaluación curricular del programa, donde se destacan algunas dificultades detectadas en el trayecto formativo de los estudiantes de la Maestría. En el segundo, se recupera la teoría de las representaciones sociales (Moscovici) como referente argumentativo que permite explicar las barreras que enfrentan los maestros en servicio para superar el ideario del “apostolado docente” y del “aplicador de programas”, durante el proceso de investigación sobre su propia práctica y con el propósito de mejorarla.

Metodológicamente, recurre al estudio de caso de una generación de estudiantes del programa de Maestría en Educación Básica (2010-2012).

La información obtenida en este estudio permitirá mejorar tanto la estructura curricular como la eficiencia terminal de dicho programa de posgrado, y con ello contribuir a perfeccionar esta opción profesionalizante para el sector magisterial.

Palabras clave: Docentes, Profesionalización, Formación de docentes, Educación básica.

Introducción

A más de veinte años de que la legislación estableciera la necesidad de cursar una licenciatura como requisito para impartir docencia en educación básica, la UPN concluye con sus licenciaturas “de nivelación” para docentes en servicio. Coyunturalmente, las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional del Distrito Federal enfrentan el cierre de sus programas de licenciatura en 2008 y reorientan su oferta educativa hacia el posgrado.

La elaboración del diagnóstico para proponer un nuevo programa de maestría en el D.F., reflejó que en el año 2010 27.17% de los docentes en servicio en el Distrito Federal tienen un el perfil académico de licenciatura por lo que era factible ampliar dicha oferta.

Desde su diseño, el documento Base de la **Maestría en Educación Básica** (MEB, 2009: 31) ya anticipaba que los procesos de formación implican la necesidad de autoevaluar y cuestionar permanentemente sobre sus propias acciones para comprender el sentido de éstas, y que la formación del profesorado no es una actividad aislada ni independiente del conocimiento y la investigación.

Por lo anterior, nos hemos dado a la tarea de iniciar un proceso formal de evaluación de la MEB en las Líneas de Formación: Especialización en Gestión y procesos organizacionales en Educación Básica (en adelante Gestión), Construcción de Habilidades de Pensamiento y Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía que se imparten en la en la Unidad-UPN 96 DF-Norte.

1. Metodología

El presente estudio se sustenta en la aplicación de una encuesta al universo de estudiantes de la 2ª generación de la Maestría en Educación Básica (2010-2012) inscritos en las líneas de formación: Gestión, Construcción de habilidades de pensamiento y Educación cívica y formación para la ciudadanía. En una segunda fase, se realizó una entrevista a profundidad con una muestra aleatoria de grupo focal que constituye el 20% del estudiantado de dicha generación.

Para realzar dicha evaluación del programa, se recupera la “Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior” de Estela Ruíz Larraguivel del CESU por ser un modelo integral, cualitativo y participativo que se apoya en información “vivencial” de los sujetos involucrados en el desarrollo del programa educativo. Por ello el eje de la evaluación curricular no se limita al comportamiento de la matrícula: pretende abarcar tanto la *dimensión formal* (referida al plan de estudios) como la *dimensión real* (relacionada con el proceso de aplicación del programa en la dinámica institucional) (Ruiz, 1998: 70).

Con respecto a la evaluación del desempeño docente existen diversos modelos, en nuestro caso, principalmente recuperamos dos propuestas. Una adecuación de Smither (2008) que involucra sus diferentes campos de actuación: personal, aula y otros ambientes de aprendizaje: institucional y del entorno, y la “Autoevaluación de competencias docentes en universidades” (Rueda, de Diego y Hernández, 2010).

Los rubros que cubre la evaluación abarcan los siguientes aspectos:

- a) Revisión curricular (congruencia, pertinencia, relevancia y articulación curricular)
- b) Acompañamiento a estudiantes (tutoría y asesoría de tesis)
- c) Evaluación de desempeño docente (Planeación, interacción, evaluación y ambiente de aprendizaje)

2. Desarrollo del programa

La Maestría en Educación Básica (MEB), surge como una clara respuesta a las necesidades de la subsecretaría de educación básica para capacitar a los profesores en servicio en la perspectiva de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en su especialidad de primer año:

Las reformas educativas tienen el propósito de atender las demandas que los actuales escenarios exigen, y en el contexto de la RIEB se demanda un tipo de formación que incida de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, así como de las formas y calidad en las que los profesores ejercen su práctica docente. (MEB, 2009: 37)

La MEB constituye un posgrado profesionalizante cuyo enfoque pedagógico se autodefine como *reflexivo-transformador de la práctica docente* (MEB, 2009: 40). Consta de dos especializaciones: la primera en *Competencias profesionales para la práctica pedagógica en la Educación Básica* con opción a una de las 14 líneas de especialidad en el 2º año. En la Unidad UPN-096 (DF-Norte), se realiza el presente estudio de caso sobre tres líneas de formación terminal: *Gestión y procesos organizacionales en Educación Básica*, *Construcción de Habilidades de pensamiento*, y *Educación Cívica y formación para la Ciudadanía*.

a) Revisión curricular

Si bien la comprensión del modelo por competencias debe ocupar un lugar medular en la organización del currículum de ésta Maestría, es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de revisar otras perspectivas teóricas para contrastar con la propuesta oficial. Con ello, el programa ofrecería una propuesta más integral en la profesionalización de los docentes de educación básica.

El énfasis y acotamiento a la mediación y la cuestión áulica de dicha especialización, no permite introducir otros elementos teóricos y contextuales que faciliten a los docentes lograr una mejor comprensión del proceso educativo con su complejidad para profundizar en ello durante el 2º año del posgrado.

A los estudiantes egresados de las 2 primeras generaciones se les dificultó identificar los retos y problemáticas (en la particular línea de su interés) tanto en el contexto Latinoamericano como en el nacional y local, al entrar directamente al estudio de la RIEB sin contextualizarla.

La revisión de productos permite ver que la 1ª especialización no se orienta a diseñar un proyecto de investigación a desarrollarse en el 2º año, sino a la elaboración de ensayos temáticos. Esto quizá ayude a explicar porque inicialmente los estudiantes no veían la conexión entre las 2 especializaciones que conforman la MEB y las dificultades para concluir con un borrador de tesis según pretende la propuesta curricular del posgrado.

Tabla 1: Percepción de la propuesta curricular de la MEB

Rubro a evaluar	Percepción		
	Positiva	Regular	Negativa
Pertinencia y relevancia del currículo	40.74	51.85	7.41
Vinculación entre la primera y la segunda especialidad que integra la MEB	66.67	25.93	7.41
Incorporación de los avances disciplinarios en el diseño curricular	18.52	66.67	14.81
Coherencia entre los propósitos de las especializaciones y las necesidades formativas.	33.33	62.96	3.70
Pertinencia entre los contenidos programáticos y los métodos pedagógicos	44.44	44.44	11.11
Congruencia entre los procedimientos de evaluación y los objetivos del programa	33.33	51.85	14.81
Coherencia entre los requisitos de admisión al programa y las exigencias del mismo	44.44	40.74	14.81
Distribución de tiempos para el desarrollo de los cursos	44.44	40.74	14.81
Secuencia lógica horizontal y vertical entre los cursos	33.33	44.44	22.22
Vinculación de la docencia con los proyectos de investigación	18.52	66.67	14.81

b) Acompañamiento a estudiantes (tutoría y asesoría de tesis)

Por otro lado, el acompañamiento de la asesoría de tesis juega un papel fundamental en el éxito de cualquier posgrado. En el caso de la MEB se implementó la asignación de director de tesis desde el segundo módulo del primer año con el propósito de apoyar de manera directa y personalizada la construcción del proyecto de investigación que los estudiantes desarrollan durante el segundo año del programa.

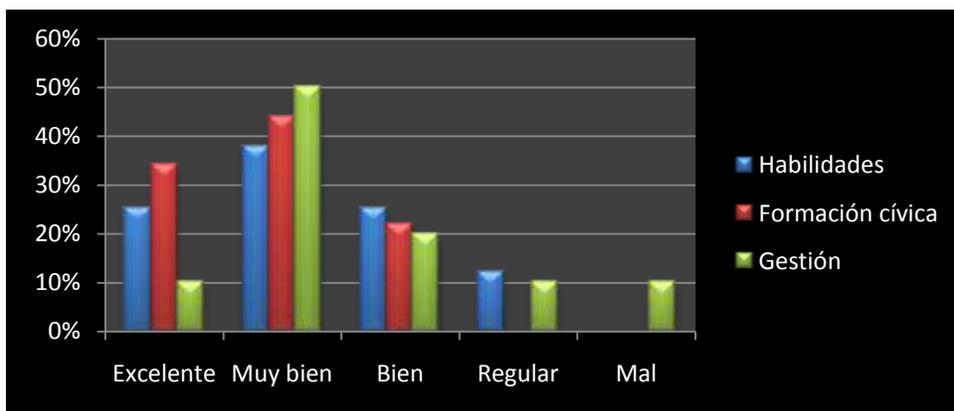
Con respecto a este factor, los estudiantes tienen una valoración positiva en general, entre el 7 y 11% de los encuestados tiene una percepción negativa de la asesoría de tesis según se puede apreciar en los siguientes rubros:

Tabla 2. Ponderación de la asesoría de tesis

<i>Rubro a evaluar</i>	<i>Percepción</i>		
	<i>Positiva</i>	<i>Regular</i>	<i>Negativa</i>
Atención y comentarios del asesor a la tesis	66.67	25.93	7.41
Horarios para el desarrollo de esta actividad	55.56	33.33	11.11
El seguimiento de la asesoría de tesis	55.56	33.33	11.11
Con base en lo anterior, ¿Cómo evalúa la asesoría de tesis?	66.67	22.22	11.11

Si bien la evaluación general que se hace de la asesoría de tesis es buena, la revisión por línea de especialidad concentra una percepción negativa entre los estudiantes de la línea de gestión: 20% de los encuestados desaprueba la labor de acompañamiento del director del trabajo de tesis y no necesariamente coincide este dato con el porcentaje de alumnos que no concluyeron sus cursos con un borrador de tesis. Ello nos habla de un ejercicio crítico sobre los profesores que desempeñan dicho papel.

Gráfico 1. Valoración de la asesoría de tesis por línea de especialidad de la MEB



Con respecto a las dificultades que han enfrentado los estudiantes podemos ubicar los siguientes:

I. El establecimiento de horario para la asesoría. El promedio de evaluación de este aspecto es 6.96 pero es de destacar que los alumnos que consideran adecuado el horario para ser atendidos por los profesores solo es el 55%. Prácticamente la mitad de los estudiantes podrían encontrar algún problema a este respecto al tener una percepción regular o negativa, lo cual implica dos posibilidades:

II No se están seleccionando adecuadamente los estudiantes con posibilidad de dedicarse de tiempo completo a los estudios de maestría.

III. Falta flexibilidad de los profesores para fijar los horarios de atención a los estudiantes.

Otros factores mencionados por los alumnos fueron:

IV. Problemas con el asesor (18%)

V. Problemas en el seguimiento del trabajo (18%)

VI. Poco tiempo para concluir la investigación (23%)

VII. La definición de la metodología (15%)

VIII. Otros (11%)

IX. Ningún problema (15%)

X. Delimitar el objeto de estudio (15%)

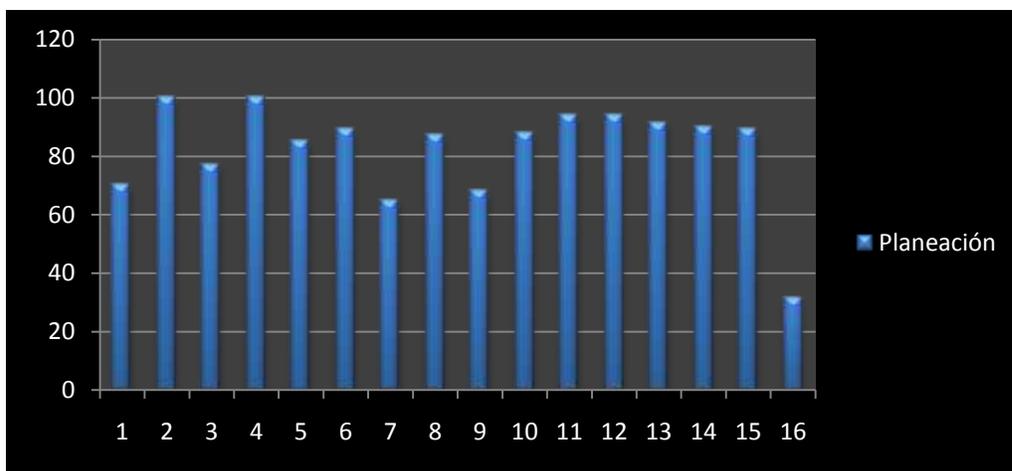
c) Evaluación de desempeño docente:

Planeación, interacción, evaluación y ambiente de aprendizaje.

La encuesta aplicada se plantea como un ejercicio de autoevaluación, donde la percepción de los estudiantes funge como estrategia para permitir al docente valorar su acción académica, con el propósito de fomentar su desarrollo profesional al reconocer sus insuficiencias y orientar a la búsqueda de su mejoramiento.

Cabe destacar, que la pretensión del instrumento no es la evaluación del desempeño del profesor, sino fungir como un medio para la reflexión de su práctica dentro del programa de posgrado.

Gráfico 2. Evaluación de la planeación del profesor



El gráfico 2 corresponde al promedio obtenido por cada uno de los académicos que participan en la MEB sobre la planificación del curso: incluye la entrega oportuna de programa indicando objetivos y forma de trabajo, selección de contenidos, pertinencia de la bibliografía y el empleo pertinente de estrategias de enseñanza. Este fue uno de los factores donde casi todos los profesores resultaron bien evaluados.

Otro de los rubros evaluados con mayor detalle corresponde a la interacción en el aula (gráfico 3) incluye tanto la articulación vertical y horizontal con los otros seminarios del

programa, como la forma en que propicia la participación de los alumnos durante el desarrollo de las sesiones del curso, el empleo de recursos tecnológicos y la forma en que su estilo de trabajo despierta la motivación por un aprendizaje cada vez más autónomo entre sus estudiantes.

Otro de los factores evaluados dentro del desempeño del profesor corresponde al Entorno del ambiente de aprendizaje, el cual se refiere al clima de inclusión y respeto a la diferencia generado en las sesiones: la conducción respetuosa y honesta (evitando el acoso o el bullying), el sentido de responsabilidad y compromiso sobre el desarrollo del curso. A este respecto los resultados de la evaluación de los estudiantes es la siguiente (gráfico 4).

Gráfico 3. Evaluación de la interacción en el aula (por profesor)

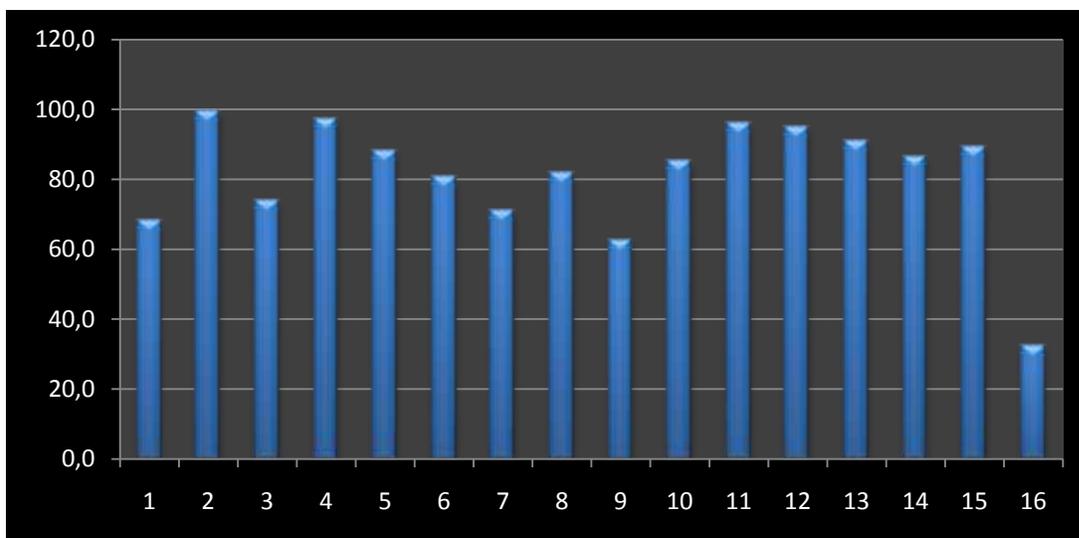
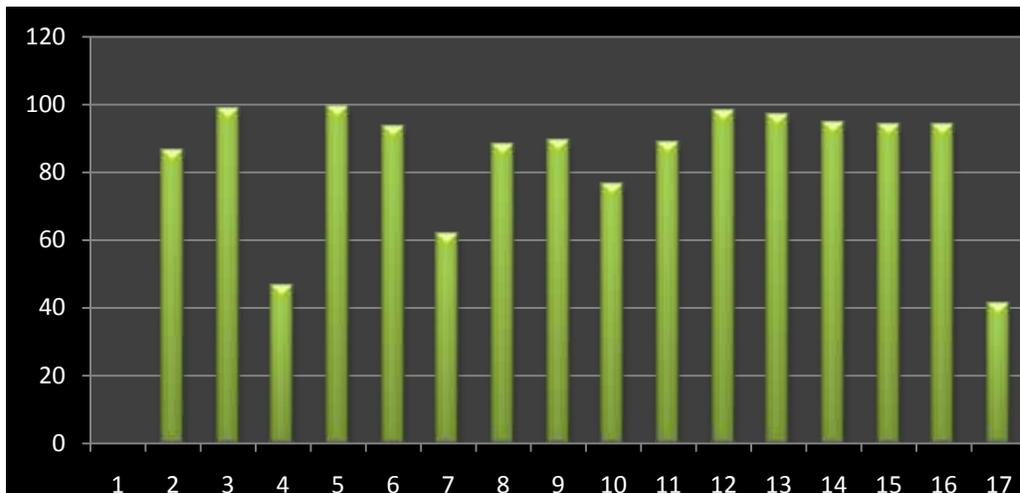


Gráfico 4. Entorno del ambiente de aprendizaje (por profesor)



La forma de evaluación hace referencia no solo a la asignación de calificaciones de manera congruente con los propósitos del curso, sino a la constatación de que los trabajos entregados por los estudiantes fueron revisados y devueltos con observaciones. Este es un aspecto a retomar con los docentes pues el 37.5% de ellos no alcanzó una evaluación superior al 70 en una escala de 100, lo cual se corrobora con la incertidumbre de los estudiantes de no tener evidencias de que todos los profesores revisan los escritos que reciben (gráfico 5).

Gráfico 5. Forma de evaluación del profesor

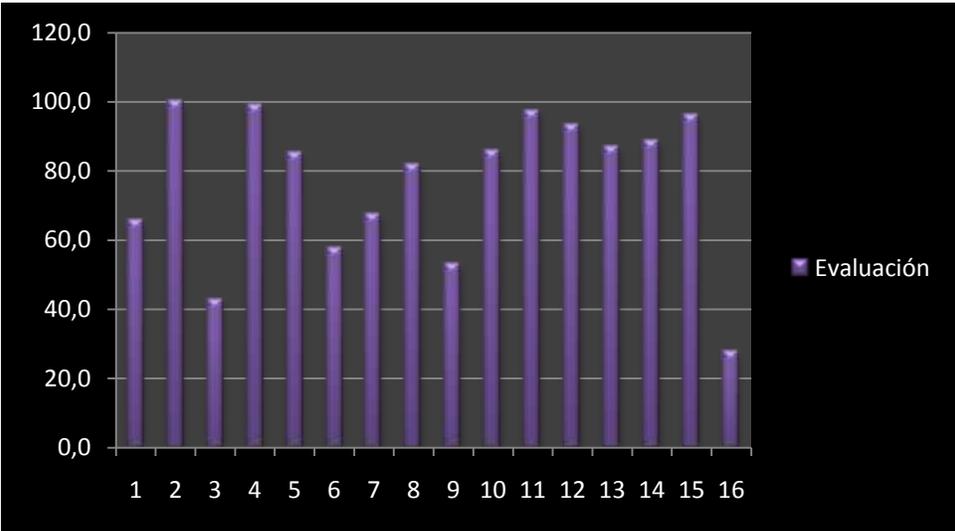
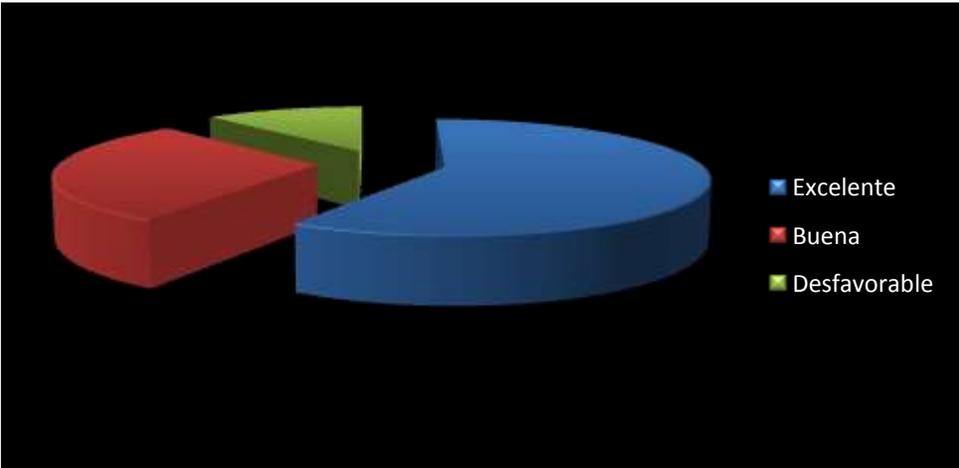


Gráfico 6. Evaluación general del desempeño docente



Finalmente, los factores antes mencionados cubren aspectos de la formación, el desempeño ético, la docencia y la investigación, funciones básicas de los académicos de cualquier institución de educación superior. En ella se incluyen factores como la planificación del seminario, el tipo de interacción que generó con el grupo, forma de evaluación y entorno del ambiente de aprendizaje de los profesores que participaron con la 2ª generación de la MEB. El gráfico 6 nos muestra que la evaluación general del desempeño es favorable.

4. la MEB y la profesionalización docente

El segundo eje analítico de este trabajo se refiere a la percepción de los estudiantes-docentes sobre la contribución de la MEB a su formación. Al respecto recobramos el concepto de las representaciones sociales de Moscovici para interpretar “*lo real*” de los valores e ideas compartidas. En el mismo tenor recuperamos la expresión de Jodelet sobre las representaciones sociales como:

“una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Es decir, es una forma de pensamiento social y constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (1999:474)

En este caso particular, el objetivo es revisar la contribución del programa de maestría a la formación profesional de los docentes en correspondencia a lo planteado en uno de los rubros del perfil de egreso, para indagar sobre la representación que hacen los estudiantes sobre su papel docente.

La Maestría en Educación Básica supone que al término de sus estudios los egresados revaloran su papel como agente fundamental en la transformación de la educación, por lo que genera acciones continuas de formación (individual y colegiada en su centro de

trabajo), que resignifican su intervención en la mejora de la calidad educativa (MEB, 2009)¹.

La entrevista a profundidad con un grupo focal permitió ubicar la *Objetivación* entendida como reabsorber significados materializándolos (Moscovici, 1976), que realizan los estudiantes sobre el papel del docente al concretar en lenguaje cotidiano los fenómenos abstractos.

Dicha objetivación incluye esquemas valorales derivadas en este caso del mismo contexto formativo que supondría cursar el mismo posgrado dentro de la Unidad UPN DF-Norte, la abstracción se formaliza en una representación manejable y adecuada para su aplicación en la realidad inmediata por parte de los sujetos (estudiantes- docentes que participaron en el estudio).

El discurso cotidiano de los estudiantes permite ubicar la incorporación de elementos (*naturalización*) como conformación de rasgos característicos que de manera pragmática integran a su contexto (Rodríguez, 2007).

Al ubicar las características que atribuyen al “maestro ideal” no encontramos elementos de trabajo profesional vinculados con promover aprendizajes salvo en un caso:

- Desde mi punto de vista, el maestro ideal es aquel que infunde confianza en sus estudiantes y convierte el aprendizaje en una tarea fascinante. Es un ser humano que tiene la nobleza de enseñar, la bondad de escuchar, la inteligencia para guiar, el talento para motivar y la pasión para comprometerse. (G)”

- Pensaba que el maestro ideal era aquel docente preparado, entregado a su labor, comprensivo, participativo y que ejerciera algo

¹ La muestra pretende cubrir representatividad de profesores de educación básica por lo que incluye estudiantes-docentes de Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Especial. Dos de los entrevistados trabajan como directivos.

de influencia en su grupo. que fuera un líder de opinión y se ganara la confianza de sus alumnos. ®

- El maestro ideal tendría que ser paciente, cariñoso, ordenado y cumplido con las exigencias de sus autoridades (V)

- Era la imagen de un “superhéroe” o “apóstol” de la educación que debía apropiarse de la política educativa con la finalidad de responder a las necesidades de la sociedad y a las demandas del sistema educativo nacional a pesar de todas las carencias y limitaciones profesionales o materiales que pudiéramos observar en la cotidianidad escolar.(F)

- *El maestro ideal es aquel que se compromete con sus alumnos y busca apoyarlos y lograr su aprendizaje (L).*

La percepción de los estudiantes es que si hubo influencia de su paso por la MEB para modificar esa representación y se observa la *naturalización* del discurso hacia mayor compromiso profesional, salvo en un caso donde no respondió.

- Sigo pensando que el maestro ideal es aquel que asume un compromiso ante sus alumnos para acompañarlos en su proceso formativo y al cursar la MEB lo anterior se reafirmó pues en el papel de alumna encontré profesores que aceptaron el compromiso y

apoyaron a los alumnos, pero, lamentablemente, también encontré a algunos cuyo compromiso se encuentra alejado del aprendizaje y formación de sus alumnos (L).

- Si cambió. Tomé conciencia de la realidad, me percaté de la dificultad que encierra la labor del docente, la gran responsabilidad que implica estar frente a un grupo, emitir opiniones de manera responsable, sustentar lo que se dice, estar permanentemente actualizado, las consecuencias de no preparar de manera adecuada una clase, evitar las improvisaciones. Adquirí una mayor conciencia de la necesidad imperiosa de la profesionalización de la labor docente. ®

- Si, ahora considero que un docente ideal debe de nutrir su práctica de referentes teóricos que le permitan reflexionar sobre esta. No desecho las cualidades de paciencia, orden y empatía que debe expresar, pero si priorizo la reflexión en el actuar del maestro, aunado a la importancia del trabajo en equipo y del conocimiento de las características de sus alumno. Dado el carácter reflexivo que valoro, el docente ideal no necesariamente atendería a las exigencias de sus autoridades o hasta de las mismas políticas educativas.(V).

- Hoy puedo reconocer al docente como un sujeto de derechos y obligaciones en el ámbito de la educación, un profesional en proceso continuo de formación con competencias y carencias profesionales,

él cual no puede ser considerado como único responsable de la catástrofe educativa en nuestro país, sino más bien a la política educativa mercantilista que obedece a los intereses de los grupo en el poder y que por mucho tiempo han dejado a un lado la importancia del sector educativo para el desarrollo de nuestro país
(F)

Al tratar de traducir a cuestiones concretas el cambio (objetivación) encontramos elementos como la investigación, mejoría en el nivel de dominio, comunicación asertiva, y la orientación a promover aprendizajes:

- Considero que los aspectos que han cambiado son, la investigación como parte de mi propia práctica docente que contribuye a una autoformación en un saber teórico-práctico , a ampliar mis conocimientos, a reflexionar sobre ella, analizar y superar mi postura tradicional e intervenir en la realidad educativa. Además, valorar a la educación como actividad que contribuye al desarrollo individual y social del ser humano y valorar el trabajo colectivo, como un recurso fundamental para generar soluciones a problemáticas específicas y mejorar los procesos de formación en la institución en la que laboro.
(G)

- En mi caso, la práctica es de carácter directivo, y los aspectos en que he advertido modificación están relacionados específicamente con el mejor y mayor entendimiento de los fundamentos de la actual reforma educativa. Entender a qué obedecen los cambios curriculares, laborales y legales en materia educativa y, de alguna manera, poder orientar a los docentes hacia la búsqueda de

actualización para contar con mayores elementos que les permitan comprender una reforma de la cual sólo somos aplicadores (L).

- Las formas de relación con los alumnos, colegas y superiores, se fortaleció la comunicación asertiva. La revisión permanente de la producción científica, la sistematización de mi intervención docente por medio del diario de campo. Los objetivos pedagógicos que me planteo se han orientado hacia una meta cognición, es como si viera los procesos de una forma cada vez más global (L)

- Asumir de manera más responsable el trabajo del docente, preparar las clases y actividades de manera más meticulosa, observar a los alumnos con una mirada más especializada para elaborar un diagnóstico lo más acertado posible. Esforzarme por ofrecer a la comunidad escolar la mejor impresión posible del trabajo del docente, a través del ejemplo que con mi conducta y actitud pueda lograr. ®

- El desarrollo de un pensamiento profesional libre y reflexivo, consciente de impulsar y construir un proyecto de escuela a partir del análisis y discusión de la política educativa vigente. Un proyecto de escuela que tenga como punto de partida las necesidades escolares de nuestra comunidad con base en la experiencia académica y profesional del colectivo docente y donde la

participación de la comunidad escolar es fundamental para apoyar la gestión escolar.(f)

Debido a que no tenemos forma de evaluar de manera directa el impacto de la MEB en la formación de nuestros estudiantes, podemos suponer por las respuesta anteriores, que tanto en su percepción como en su discurso, existen elementos incorporados que nos hablan de la resignificación de su trabajo profesional a partir de su paso por este programa de posgrado impartido en la Unidad UPN DF-Norte.

Conclusión

La revisión de la propuesta formal del plan de estudios de la MEB nos lleva a ubicar la primera especialización en *Competencias para la docencia* como base formativa de la 2ª, por lo que es necesario vincularla con los campos formativos: existen políticas y estrategias específicas dentro de cada campo y para gestión. No podemos perder de vista que en el lapso de un trimestre no pueden ser abordados con suficiente detalle la contextualización, políticas y problemas de todos los campos formativos.

Por ello se sugiere:

- Sustituir la entrega de ensayos por la construcción parcial del proyecto.
- Revisión de contenidos programáticos.
- Incluir políticas educativas del campo particular o especialidad.
- Incluir antecedentes de la RIEB

Con respecto a la evaluación del desempeño docente, encontramos que en general la mayoría de los profesores que participan en la impartición de la MEB son bien evaluados, lo cual habla de un buen nivel de compromiso profesional de la planta académica.

Sin embargo, la revisión por línea de especialización nos lleva a identificar algunos problemas en la en la especialidad de Gestión al ser evaluada con menores puntajes con respecto de las otras dos que ofrece la Unidad UPN DF-Norte.

De los cuatro ejes de la evaluación al desempeño: Planificación del módulo, Interacción con el grupo, Forma de Evaluación y Entorno del ambiente de aprendizaje, el que obtuvo un puntaje menor fue justamente la forma de evaluar de los profesores por lo cual también nos llevará a buscar mayor precisión al entregar el programa del módulo.

Por otro lado, la evaluación de la tutoría de tesis como eje fundamental para lograr el éxito del posgrado nos lleva a revisar los tiempos destinados para tal actividad, tanto por los profesores encargados de la dirección de tesis, como de los estudiantes que parecen no estar dispuestos a dedicar tiempo a dicha actividad. Lo anterior nos llevará necesariamente a revisar los criterios de selección de estudiantes para buscar candidatos que puedan dedicarse de tiempo completo al posgrado.

En relación con la ponderación de la propia profesionalización de nuestros estudiantes docentes, nos parece que la *teoría de las representaciones Sociales* fue una herramienta valiosa para evidenciar que en su discurso cotidiano los ahora egresados de esta segunda generación de la MEB han integrado a su discurso elementos que nos hablan de la resignificación de su trabajo profesional a partir de su paso por este programa de posgrado impartido en la Unidad UPN DF-Norte.

Bibliografía

- De Diego, Hernández, Leyva, Luna y Rueda (2011) “Valoración de la evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias” doc.
- Jodelet, Denise (1999), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en *Psicología Social, El Pensamiento y vida social*, Paidós, Barcelona, España.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Editorial Huemul S.A., Buenos Aires, Argentina.
- Murillo, F.J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 29-45. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf
- Pasillas, M. A. (2004) “Práctica docente ¿espacio cotidiano de formación?” en *Revista Educar*. No. 31, octubre-diciembre, México.
- Rodríguez Salazar y García Curiel (coord). (2007), *Representaciones sociales teoría e investigación*. Ed. CUCSH-UDG. México.
- Rueda, de Diego y Hernández (2010) “Autoevaluación de competencias docentes en universidades” (Documento de trabajo).
- Rueda, Hernández y de Diego, (2010) “Cuestionario de autoanálisis del tipo de planeación de las actividades del curso en las aulas de nivel superior” Doc.
- Ruíz Larraguivel , Estela (1996) “Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior” CESU-UNAM, México.
- Smitter, Y. (2008), Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". *Investigación y Postgrado* Vol. 23, Núm. 3, 281-298.
- Universidad Pedagógica Nacional (2009), Maestría en Educación Básica (Documento base), México.