



EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR, POSICIONAMIENTOS TEÓRICOS

Briseda Noemí Ramos Ramírez,
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Área temática: Curriculum.

Línea temática: Curriculum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencias: Aportación teórica.

Resumen:

El trabajo se sitúa en el marco del paradigma del pensamiento del profesor, en el que se analiza cómo las concepciones del docente tienen un impacto directo en la ejecución del currículo, cuyo énfasis actual es la innovación. En este panorama se ubica el profesor, que a pesar de ser el que ejecuta el currículo en el aula, aparece en los procesos de reforma curricular como responsable último de concretar los modelos educativos en el aula (Díaz Barriga F., 2010). Sin embargo, siendo el pensamiento del docente “un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante las cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (Monroy y Díaz, 2011, p. 136), la importancia de dar peso a su pensamiento en las reestructuras curriculares se vuelva cada vez más importante.

En el texto se enfatiza la importancia del docente como agente innovador en el currículo pero también como el profesional cuya práctica es representada por sus creencias, pensamiento, cultura y sociedad, que son referidas por el prestigio de la profesión y la identidad personal y profesional.

Estudiar el pensamiento del docente es una alternativa para analizar las concepciones que el profesor tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje y cómo las representa en el aula. Así mismo, es una forma de conocer lo que el docente piensa, asimila, entiende y actúa en las reestructuras curriculares, por lo que podría ser un mecanismo para iniciar en los procesos de reestructura curricular.

Palabras clave (5): pensamiento del profesor; innovación curricular; identidad profesional, prestigio de la profesión docente.

Introducción

Una de las tareas permanentes de la educación ha sido la mejora de la calidad, las estrategias se han centrado fundamentalmente en las reformas educativas, cuyos cambios están presentes desde el ámbito administrativo hasta la implementación del currículo en el aula (Gajardo, 1999; Kaufman y Nelson, 2005). Al respecto, el pensamiento del docente es un elemento a destacar en el currículo, puesto que “es un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante las cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (Monroy y Díaz, 2011, p. 136).

Sin embargo, poco o nada se ha hecho relevante su consideración en las reestructuras curriculares y quizá con premura ante la resolución de la hipótesis sobre los efectos que conlleva relegar el pensamiento del docente en las reformas o reestructuras curriculares, nos arriesgamos a señalar el poco éxito de la innovación curricular en el aula.

Por otra parte, también es conveniente señalar que la complejidad de la profesión docente en México, se ha hecho más evidente en las últimas décadas, las reformas educativas, los cambios de gobierno, las políticas actuales y la interpretación que el docente y la sociedad tienen de la profesión impactan en el desempeño del profesor.

Por lo que además de analizar las concepciones de los docentes, también es importante examinar el contexto social y cultural que cobija la profesión. Por tal motivo, si bien en el documento se hace hincapié en la importancia de considerar el pensamiento del docente en la innovación curricular, no se deja de lado el prestigio de la profesión docente y la identidad personal y profesional, puesto que son elementos que subyacen a las concepciones y cuya carga permanece como una etiqueta en el desempeño de la profesión.

Desarrollo

1. El docente como agente innovador en el currículo

En el entendido de que la innovación curricular “ocurre en el contexto mismo de la situación educativa (tiempo y espacio) y se configura en la convergencia de conocimiento, afectividad, pensamiento y acción de los que intervienen y le otorgan sentido y significado, a partir de sus propias prácticas y de su cultura” (Collado, Medina, Herrera y Moreno, 2013; p. 14); la innovación curricular se demuestra en el hacer, por tanto, la postura docente y su desempeño son elementos ineludibles en la práctica educativa y el currículo. Mediante esta forma de ver la innovación curricular, surge la pregunta ¿quién es el agente innovador?, ¿el currículo, los estudiantes, el profesor?, sin duda todos son parte de la innovación y cada uno representa un papel importante en el proceso, sin embargo, siendo objeto de estudio el docente, centraremos el análisis del papel del docente como agente innovador.

Schumpeter (1942), definió la figura del emprendedor innovador, como el individuo perseverante y con habilidades especiales para crear mercados, no es un genio ni inventor pero si un visionario. Como lo señaló Barrón (2017), en la mesa redonda: Los docentes en el siglo XXI, los profesores podrían diversificar el sentido de la educación a partir de un proyecto educativo en lugar de un modelo; sin embargo, ante esta etiqueta de agente innovador, ¿cuál es la postura del docente?, si bien, queda claro que en el currículo la innovación es una transformación que genera cambios en todos los ámbitos, ¿cómo asume el docente esa transformación y las competencias impuestas en el proceso innovador?

En el contexto curricular, como lo plantea Escudero (citado en Moreno, 2002) “el pensamiento del profesor aparece estrechamente vinculado con la construcción personal que los profesores hacen de los planes oficiales de cambio y con los modos concretos por medio de los cuales interpretan, redefinen y filtran los contenidos y metas de las innovaciones” (p.25) por lo que la forma en cómo asume el docente las innovaciones depende de sus concepciones, que lo inducirán a perfeccionar o lograr las competencias necesarias para abordar el proceso innovador. Como lo señala Moreno (2002), la investigación educativa ha demostrado que los pensamientos de los profesores influyen en las acciones y decisiones que adoptan en el aula, por ello la importancia de que en el estudio de la innovación curricular se incluya la línea del pensamiento del profesor.

La forma en cómo los docentes interpretan la innovación en el aula es resultado de una serie de concepciones implícitas y explícitas que ha construido a lo largo de su vida profesional y personal, ya lo señalaba Pérez y Gimeno (1988), que “la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real” (p.38). Si bien, en el currículo resalta la función que debe tener el docente, esto no significa que todos los profesores se adecuaran a ese perfil y función. En la actualidad, es común que las reformas curriculares integren el *deber ser* del docente o una lista de competencias ideales del profesorado y solicitan a los docentes cubrir esas exigencias y se da por hecho que el docente cubrirá todo lo plasmado en el currículo, sin embargo, esto no ocurre así, las clases en el aula, la evaluación, la postura docente y de los estudiantes siguen siendo las mismas en muchas ocasiones.

Por otra parte, es notoria la ausencia de estudios que aborden el pensamiento del docente frente a las innovaciones curriculares, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar (Díaz Barriga, F., 2010), cómo interpreta el docente las innovaciones en el aula, es decir, cómo concibe la innovación y cómo la representa. Si bien, la línea del pensamiento del profesor ha sido uno de los temas que indaga sobre la representatividad del docente y la relación con sus concepciones, ésta se ha centrado en mayor medida en la relación específica de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, contestar la pregunta sobre ¿cómo asume el docente su papel en la innovación curricular? Queda aún con pocas respuestas.

Como lo señala Díaz Barriga, F. (2010) “para entender el quehacer docente es importante conocer sus significados y prácticas en el aula (...) se ha depositado en la figura del profesor en singular la responsabilidad

del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en el aula” (p.44) y es por esa responsabilidad que debe ser escuchado su pensamiento y necesidades.

Por otra parte, es importante que en el estudio de la profesión docente y su relación con la innovación curricular, se incluya además de las creencias y teorías implícitas, el ámbito cultural y social de la profesión docente, cuya relación está ligada a las interpretaciones y representaciones que el profesor manifiesta en el currículo y el aula. Dubar y Tripier (1998) señalan que la profesión no se puede separar del medio social donde es practicada, por tanto, la profesión docente es parte del medio social y aunque se concibe en el ámbito institucional debe tener la libertad de cambiar los sistemas para tener impacto en ese medio y a su vez el medio impulsar los cambios en la función docente. Por lo que la relación docencia y sociedad es un vínculo inherente en la educación. En este contexto, el prestigio de la profesión docente y la identidad personal y profesional, son dos ámbitos que conviene estudiar, puesto que son parte de la sociedad y cultura y que influyen directamente en el ejercicio de la profesión docente.

2. El prestigio de la profesión docente

Esteban (en Valle y Manso, 2016) y Mateo (2010), coinciden en que la profesión docente se expresa en los imaginarios sociales a partir de las apreciaciones hacia la tarea docente. Las demandas por el mejoramiento de la calidad de los programas educativos y la exigencia a una formación integral, impulsan a que las apreciaciones sociales surjan en gran medida a partir del prestigio de la profesión. En el Informe del prestigio de la profesión docente en España, García (2013) define el prestigio como la reputación o estima popular y la consiguiente capacidad de influencia que se deriva de ciertas características o logros personales. El autor señala que el prestigio puede distinguirse desde la postura individual o desde las posiciones sociales. Por tanto, cuando se habla del prestigio docente conviene señalar que éste se distingue del prestigio individual que cada docente obtiene ante su entorno cercano y del prestigio que la sociedad reconoce a la posición social de la profesión docente.

De acuerdo con Esteban (en Valle y Manso, 2016), el prestigio de la profesión proviene de tres fuentes: la que está relacionada con el propio docente, la opinión de la administración educativa y las que provienen de las expectativas de la sociedad. Según el autor, a su vez, éstas tres se agrupan en dos grandes variables: las de carácter subjetivo o extrínseco a la profesión y las que tienen un componente objetivo e intrínseco.

Las primeras dependen de las proyecciones individuales sobre los hechos o comportamientos sociales, la tradición cultural, las propias convicciones, juicios y valores sobre la realidad, la experiencia personal, etc.; y la segunda está relacionada con las características de la profesión, los aspectos atribuidos al propio desempeño. Es evidente que el prestigio es importante para el docente, puesto que implica su propia percepción de quién es y la valoración social. Así mismo, en muchas ocasiones el prestigio está relacionado a los salarios, al posicionamiento social de la profesión o al propio reconocimiento que las instituciones les dan a sus profesores, incluso desde los procesos de selección para ingresar a la docencia ya hay un prestigio determinado.

Algunos ejemplos que corroboran esto, han sido el estudio publicado por McKinsey & Company (Barber y Mourshed, 2008), en el que se indagó por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría y cuál es la razón de que ciertas reformas educativas tengan tanto éxito, cuando muchas de ellas no logran su cometido. Los resultados arrojaron que éstos sistemas compartían ciertas características y era la forma en cómo seleccionaban a sus docentes desde la formación, los años que invertían para formarse los estudiantes y los altos salarios, es decir, el reconocimiento que el sistema daba a sus docentes implicaba un alto prestigio que impactaba en toda la sociedad y por supuesto en los resultados.

Otros estudios como el informe TALIS de la OCDE (2009), en sus conclusiones, hace hincapié en la necesidad de contar con profesorado de alto nivel y reconocido. Caso similar es el informe del prestigio de la profesión docente en España (2013), que también alude a los procesos de selección para reclutar a los mejores candidatos y que estos dignifiquen la profesión docente incrementando su prestigio, de tal manera que cada vez tengan mejores candidatos que impacten en la calidad educativa. Por su parte, en los últimos informes de PISA evidencian que el papel del profesorado y el reconocimiento social que se tiene del trabajo docente son elementos que impactan en los resultados de los alumnos en Finlandia y Corea, por lo que sin duda, el prestigio está relacionado con la buena calidad de la educación.

Caso contrario a los anteriores, es el reciente estudio sobre la profesión docente en América Latina (Elacqua, Hincapié, Vegas y Alonso, 2018), en el que se expone lo poco prestigiosa que es la profesión docente en el continente, “la valoración de la profesión por la población es baja debido, entre otras razones, a la insuficiente preparación de los docentes en la región y por tratarse de una ocupación tradicionalmente mal remunerada (...) la estructura salarial de esta profesión usualmente es bastante rígida y ofrece poco espacio de crecimiento” (p.17). Aunado a esto, el poco interés de los jóvenes por la carrera, las escasas exigencias en los procesos de selección de la profesión y el panorama laboral, son elementos que impulsan el desprestigio de la profesión en la sociedad.

Otros estudios como el de Zamora y Cabrera (2015), señalan, entre lo más relevante, la discrepancia entre el prestigio que otorga la sociedad española de la profesión docente y la que según los propios docentes tiene su profesión, mientras que la sociedad valora con buena estima la profesión docente, parece que los profesores no sienten satisfacción por su labor. En síntesis, el estudio sobre el prestigio de la profesión docente indica cómo éste asume posturas individuales y sociales que son impuestas por el deber ser en el currículo, por políticas nacionales y/o internacionales, por las tendencias en la educación y por los sistemas educativos; si el prestigio es resultado del individuo y la sociedad, ambos debían impulsar mecanismos que dignifiquen la profesión y se atiendan las debilidades de los sistemas para recuperar o reconstruir el prestigio de la profesión docente.

3. Identidad personal y profesional de la docencia

Ligado al prestigio, otro elemento a considerar en el ámbito social y cultural, corresponde a la identidad profesional de la docencia, cuya relevancia en el tema es porque su estudio sugiere la posible relación

para el desarrollo de innovaciones educativas (Beauchamp & Lynn, 2009, Enyedy, Goldberg & Muir, 2005), en tanto que, se trata de entender al docente desde su práctica. En la identidad profesional convergen la identidad personal y la identidad social, una involucra a la otra y viceversa y ambas interactúan en el espacio y tiempo.

La identidad personal está estrechamente unida al autoconcepto y autodesarrollo profesional, corresponde a lo implícito del profesor, ¿quién es la persona que enseña?, su historia, su cultura, la forma de pensar, la esencia del individuo. Medina (1998) plantea que “la identidad personal se consolida cuando cada docente descubre sus ideas básicas y emergen las creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con los colegas y con los demás miembros de la comunidad educativa. Las concepciones y autopercepciones que construyen los docentes en torno a su tarea educativa son esenciales para lograr la identidad personal y especialmente, la profesional” (p.64). Si cada docente pudiese identificar sus concepciones implícitas, probablemente conocería qué es capaz de realizar en el marco de las innovaciones educativas y qué necesita para lograrlo, por tanto las transformaciones serían permanentes y con un verdadero significado en la comunidad.

De esta manera, los significados que emergen del docente, tienen un impacto un tanto directo en el currículo, su interpretación de lo que concibe como innovación, aprendizaje, enseñanza y de su propia profesión, evidentemente influyen en su desempeño profesional y en la postura que asumen ante las innovaciones curriculares. Algunas investigaciones demuestran que el aspecto personal tiene incluso mayor relevancia que la didáctica de los docentes en la percepción de los estudiantes, tal es el caso de los trabajos de Vaello (2009) y Zabalza y Zabalza (2012), cuyos estudios demostraron que los estudiantes valoraban como buenos docentes a aquellos que recordaban por sus aspectos personales.

Así mismo, Zabalza y Zabalza, (2012), dejan en claro que la dimensión personal está presente en cada parte del proceso educativo y es inevitable excluir la identidad personal en el desempeño profesional y aquello de que *los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son*, sigue vigente. Al respecto, Day (2005) señala que el compromiso y desarrollo profesional que el docente asume durante su carrera depende de las historias personales y profesionales. Por tanto, en la identidad profesional, el ámbito personal no puede separarse. Como lo señala Bolívar (en Valle y Manso, 2016), la identidad profesional, es concebida como la definición de sí del individuo, “puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente” (p. 18). Por ende, la condición de profesor en la sociedad posee un número de determinaciones personales, histórico – sociales y culturales que no se modifican por prescripciones administrativas (Lorenzo, 1998) y que tampoco se resuelven con cambios en la formación del profesorado.

Al respecto, Gómez (2015), señala en su trabajo algunas características sobre la identidad profesional del profesor que coinciden con lo anterior: conjunto de representaciones relativamente estables en el tiempo, con un contenido definido por roles, creencias y sentimientos vinculados al ejercicio de la profesión y otras

que hacen referencia a la integración de la dimensión individual y social, la subjetividad y que permanecen en construcción.

Si bien, el aspecto personal, social y la percepción social son factores determinantes en el ejercicio de la profesión, también lo es el vínculo a los procesos históricos y a los proyectos de país que se trazan (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009). Como se ha señalado, América Latina es el continente con el más bajo prestigio de la profesión docente y por consiguiente se refleja, entre otras cosas, en los resultados académicos de los estudiantes y la identidad profesional del profesor, por lo que el trabajo de reconstrucción corresponde no solo al propio docente, sino también a las estructuras políticas y sociales; de ahí que en la nueva agenda para América Latina 2030, se haga hincapié en que los docentes son la clave para el éxito y son indispensables para una educación de calidad, por lo tanto es necesario “asegurarse de que se les confiera independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean cualificaciones profesionales, y reciban apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados” (p. 76)

En el trabajo realizado por Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018) para el Banco Interamericano de Desarrollo, presentan las políticas vigentes de cinco países de Latinoamérica (Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú) que se han planteado para atraer, formar y seleccionar a los mejores docentes, esto con el propósito de mejorar la función docente y su impacto en la educación. Algunas de las acciones son: el incremento salarial, oportunidades de crecimiento profesional, incentivos para atraer docentes en escuelas que más se requiere, incentivos económicos para candidatos talentosos, entre otras; algunas están siendo implementadas o en proceso de implementación, otras aplican a ciertas instituciones y otras varían según el estado y municipio.

Sin duda, con el trabajo que han hecho los países desde el planteamiento de políticas, es un paso más para avanzar en la puesta en marcha de propuestas innovadores curriculares que contribuyan a mejorar la educación de cada país y cuya intención de atender al profesorado como una de las partes vulnerables de la educación deja en evidencia el interés y preocupación por dicho sector, sin embargo, no debe quedarse solo en planteamientos, que si bien, son el marco para iniciar cambios de raíz en la educación, son apenas intenciones plasmadas que deben dilucidarse en los planes educativos, en los contextos escolares y en el aula. Por tanto, hacer realidad el trinomio políticas – sociedad – educación, podría impulsar la reestructuración de la propia identidad profesional del profesor.

Conclusiones

Dentro del análisis expuesto, es posible vislumbrar tres elementos necesarios entorno al trabajo con el docente, para lograr verdaderas innovaciones curriculares que transformen la práctica educativa: 1) es importante considerar el pensamiento del docente en las innovaciones curriculares, puesto que es un

referente clave para impulsar verdaderas innovaciones que transformen la práctica educativa; 2) no obviar que la profesión docente tiene una carga importante cultural y social y que ésta influye en el desempeño del profesor, por tanto, conocer quiénes son los profesores con los que cuentan las instituciones educativas, permitirá saber cómo trabajar con el profesorado para aprovechar sus habilidades y talentos y 3) para lograr verdaderas innovaciones que permanezcan es necesario implementar políticas que impulsen la innovación de acuerdo a los contextos, es decir, que la innovación surja en respuesta a las necesidades y que sea la misma comunidad académica la que promueva iniciativas para la mejora, además son necesarias políticas que promuevan el prestigio satisfactorio de la profesión docente e impulsen un cambio en las estructuras de selección, contratación y formación continua de la profesión docente.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Informe McKinsey & Co. PREAL, Chile.
- Barrón, C. (16, mayo 2017). Los docentes en el siglo XXI [mesa redonda] recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2ZBJTPKlduo&t=4076s>
- Beauchamp, C. & Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal Education*, 39 (2), 175 – 189.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En Valle y Manso (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1-39. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Day, C. (2005). *Ser docente, desarrollarse como profesional en: Formar docentes*. Narcea. Madrid.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), pp. 37 – 57. Recuperado de <http://ries.universia.net>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Professions*. París: Armand Colin.
- El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad: Informe (2013) consultado en <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Enyedy, N. Goldberg, J. & Muir, W. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90 (1), 68 – 93. Doi:10.1002/sce.20096
- Esteban, M. (2016). Cómo se percibe el rol docente en la sociedad de hoy. *La profesión docente en el imaginario social*. En Valle y Manso (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción*

y realidad: Informe. Recuperado de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>

Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf

Gómez, F. (2015). La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377472/fgtidei.pdf

Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países. Doc. N° 33. Santiago de Chile: PREAL.

Lorenzo, J. (1998). El profesor y su dimensión profesional. Revista Complutense de Educación, 9(1), pp. 141 – 163. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9898120141A>

Mateo, L. (2010). Connotaciones sociales de la profesión del maestro. Revista digital para profesionales de la enseñanza. No. 11. Consultado en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7556.pdf>

Medina, A. (1998). Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa, base de la transformación de la comarca. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1999_123/identidad.pdf

Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. Investigación Pedagógica, 12 (1), pp. 43 – 59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411512005.pdf>

Monroy, M. y Díaz, M. (2011). Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente. En Rueda, B. y Díaz – Barriga, F. La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional (pp. 136 – 154). México: Universidad Autónoma de México, IISUE.

Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. Perfiles educativos, 24 (95), 23 – 36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n95/v24n95a3.pdf>

OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje, 42, 37 – 63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Schumpeter, J. (1942). Capitalism, Socialism and Democracy. United States: Harper & Brothers.

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Barcelona: Graó

Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). Profesores (as) y profesión docente. Entre el ser y el estar. Madrid: Narcea.

Zamora, B. y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol 8, N. 1. Pp. 86 -107. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8763>