

Multiculturalismo y sus implicaciones en la evaluación, desarrollo y formación de profesores

Edith J. Cisneros Chacón
Silvia J. Pech Campos
María Elena Barrera Bustillos

Resumen

En este trabajo se presenta un extracto de dos estudios de caso para ilustrar algunos de los retos que implica el creciente multiculturalismo en dos instituciones de educación pública norteamericanas, una universidad y una escuela rural. Asimismo, examinamos las implicaciones que esto tiene para la evaluación, el desarrollo y la formación de profesores.

Términos clave: <Estudios de casos> <multiculturalismo> <escuelas públicas> <escuelas rurales> <universidades> <Estaos Unidos de América>

Abstract

In this article we use excerpts from two case studies to illustrate some of the challenges that the growing multiculturalism brings to public institutions in North America, an university and a rural school. We also examine the implications of multiculturalism for the evaluation, professional development and preparation of teachers.

Key terms: <Case studies> <multiculturalism> <public schools> <rural schools> <universities> <USA>

Introducción

Existe un amplio cuerpo de literatura acerca de la formación y evaluación de profesores. Numerosos estudios se han llevado a cabo para determinar cuáles son los mejores métodos para la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes, de las principales fuentes e instrumentos utilizados en la evaluación, así como en definir el constructo *calidad de la enseñanza* (Boris, 1977; Dunkin, 1974; Doyle, 1982; Braskamp, Brandenburg, & Ory, 1984; Marsh, 1987; Braskamp & Ory, 1994). Asimismo, otras investigaciones se han centrado en los tipos de programas de desarrollo profesional y en los factores que influyen en que los profesores participen en actividades de desarrollo encaminadas al mejoramiento de su enseñanza (Smylie, 1988; Little, 1993; Darling-Hammond, 1995).

Aunque existe un reconocimiento en esta literatura de la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la influencia de las múltiples variables contextuales que influyen en estos procesos, en la práctica la mayor parte de los programas de evaluación y desarrollo profesional siguen enfatizando la tendencia de homogenizar estos procesos. Así, a pesar de que existen diferentes perspectivas en programas de formación y desarrollo, un gran esfuerzo es dedicado a identificar las mejores prácticas y utilizar éstas en el diseño de sistemas de evaluación, formación y desarrollo. Lo que trae como consecuencia que la preparación no dé el énfasis y la importancia necesaria a las diferencias multiculturales.

Esto es particularmente evidente en el caso de las universidades estadounidenses. De hecho, mucho más puede hacerse para mejorar la preparación de los profesores universitarios en el aspecto docente, ya que en la mayoría de los casos estos son expertos en el contenido que imparten y en la investigación en sus áreas de especialidad. Aún cuando la mayor parte de las universidades cuentan con oficinas de apoyo instruccional que proveen cierta formación a los profesores en el aspecto docente, esta preparación muchas veces se centra en principios generales de enseñanza y es insuficiente para preparar a los

profesores acerca de las implicaciones del multiculturalismo en su enseñanza. Desafortunadamente, a pesar de la falta de formación, los docentes tarde o temprano enfrentan la constante diversificación del contexto de enseñanza aprendizaje sin estar preparados para ello, lo cual puede resultar en serias consecuencias que afecten seriamente la vida y el futuro de sus estudiantes (Chapa & Valencia, 1993).

En este trabajo usamos los extractos de dos estudios de casos para ilustrar algunos de los retos que resultan del creciente multiculturalismo en dos instituciones públicas norteamericanas, una universidad y una escuela rural. Asimismo, examinamos las implicaciones que esto tiene para la evaluación, el desarrollo y la formación de profesores.

Es importante recalcar que aunque los estudios de casos se llevaron a cabo en el contexto de otro país, la influencia del multiculturalismo está presente en nuestras aulas no solo cuando trabajamos con poblaciones indígenas, sino también cada vez que el docente trabaja en contextos distintos al suyo, como cuando se trata de escuelas de bajos recursos ubicadas en comunidades con altos niveles de pandillerismo y otros problemas sociales.

Primer estudio de caso

El primer caso se desarrolló alrededor del profesor Daniel Weldy, un profesor en proceso de obtener una plaza definitiva como profesor asociado en una universidad norteamericana en el suroeste de los Estados Unidos. El profesor Weldy era un profesor de mediana edad, de alrededor 40 años de edad con un gran interés por cuestiones étnicas y de diversidad cultural en Norteamérica. Esta era precisamente su área de especialidad de investigación, ya que sus estudios se enfocaban en las implicaciones sociales y de equidad del multiculturalismo en educación superior, particularmente en el caso de los estudiantes afroamericanos.

El Dr. Weldy trabajaba para Southwestern University¹, una institución centrada en la investigación que tenía también una buena reputación por la calidad de su enseñanza y su producción científica. La población estudiantil de la universidad

estaba constituida principalmente por estudiantes de raza blanca de ascendencia anglosajona o asiáticos. Aún cuando la universidad estaba localizada en una zona en la que vivía un alto porcentaje de población hispana, el porcentaje de estos estudiantes en la universidad era muy pequeño comparado con el de los otros estudiantes, aunque en general el porcentaje de estos estudiantes estaba entre los más altos en relación con la mayoría de las universidades norteamericanas. La universidad estaba haciendo un esfuerzo muy grande por reclutar tanto estudiantes como docentes de grupos minoritarios, para poder contar con una planta docente y estudiantil que reflejara mejor la realidad multicultural de la sociedad norteamericana.

El interés por ofrecer a los estudiantes múltiples perspectivas y una mayor comprensión de diferentes culturas y su impacto en su desempeño profesional era también una preocupación de la facultad y particularmente del departamento de Educational Administration and Policy (Administración y Política Educativa), donde había sido contratado el Dr. Weldy. El departamento impartía cursos de licenciatura y posgrado en estas temáticas. Los estudiantes de licenciatura de otros departamentos podían cursar algunos de estos cursos para cubrir los requisitos establecidos por el currículo general de licenciatura. De hecho, este departamento tenía una buena reputación por contar con personal altamente calificado interesado en estudios multiculturales. Al igual que el Dr. Weldy que se especializaba en estudios afroamericanos, otros de sus colegas estaban interesados en estudios hispano-americanos, estudios de inmigrantes asiáticos de origen hindú, estudios de políticas y sus implicaciones para grupos minoritarios en Norteamérica, entre otros.

El Dr. Weldy impartía tanto cursos de posgrado, como un curso de licenciatura titulado *Multicultural Issues in American Education* (Aspectos Multiculturales en la Educación Americana), que los estudiantes de este nivel podían cursar para cubrir los requisitos del currículo general. Aunque la mayor parte de los estudiantes que se inscribían a los cursos que impartía el Dr. Weldy eran estudiantes

afroamericanos, en el curso de licenciatura, por lo general se inscribían además de estos estudiantes otros estudiantes de grupos minoritarios.

Enseñando acerca de multiculturalismo.

El Dr. Weldy tenía estudios de historia y sociología además de su doctorado en Política Educativa (Educational Policy), y aunque no había llevado una formación específica en enseñanza, trataba de utilizar los principios de su investigación acerca de multiculturalismo en el aula. Como profesor tenía una alta preocupación por fomentar el análisis crítico en sus estudiantes.

Los estudiantes afroamericanos que llevaban el curso "Multicultural Issues in American Education", tenían opiniones muy positivas acerca de la calidad de la enseñanza y aprendizaje que tenía lugar en los cursos del Dr. Weldy. Una gran mayoría de éstos estudiantes afirmaban que tenían intenciones de volver a llevar otro curso impartido por el Dr. Weldy. Sin embargo, estos resultados positivos no se reflejaban en las evaluaciones de la calidad de la enseñanza del profesor.

De acuerdo con los resultados de las evaluaciones semestrales, el Dr. Weldy obtenía puntuaciones bajas en la evaluación que sus estudiantes hacían de su enseñanza. Un análisis más profundo de la enseñanza del Dr. Weldy reflejaba una diferencia significativa entre las percepciones de los diferentes estudiantes inscritos en su curso. Mientras que los estudiantes afroamericanos le otorgaban puntuaciones muy altas en todas las categorías de la evaluación, los estudiantes de origen mexicano y asiáticos le otorgaban las puntuaciones más bajas. De hecho estos últimos estudiantes tendían a desertar en mayor número de su curso.

Al observar las clases impartidas por el Dr. Weldy uno podía apreciar cuál era el problema que motivaba que diferentes estudiantes tuviesen percepciones completamente opuestas acerca de la calidad de su enseñanza. Aún cuando su voz era adecuada, su contacto visual apropiado, su manejo de usos y recursos didácticos también era adecuado, el estilo de enseñanza del Dr. Weldy era sumamente

asertivo. Era un profesor muy directo que hablaba con voz muy firme y discutía asertivamente las fundamentaciones y argumentaciones acerca del multiculturalismo en el aula. Este estilo de enseñanza que su jefe de departamento llamaba estilo “in your face” (en tu cara), o sea, directo y confrontador, era percibido por los estudiantes hispanos como un estilo agresivo e intimidante. Esta misma percepción era compartida por los estudiantes asiáticos, que se sentían sumamente incómodos con este tipo de enseñanza. Aún cuando el Dr. Weldy no se lo proponía, su estilo de enseñanza era culturalmente apropiado para los estudiantes afroamericanos, pero no así para los otros estudiantes que afirmaban no tener el menor interés de llevar otro curso con otro profesor como el Dr. Weldy.

Segundo estudio de caso

El segundo estudio de caso se centró en la maestra Shirley Smith, una profesora de matemáticas que trabajaba en una comunidad que se había convertido en un suburbio, localizado al sureste de una ciudad en los Estados Unidos de Norteamérica. La Sra. Smith era una profesora joven de alrededor de 30 años de edad con un fuerte interés en la enseñanza de las matemáticas. Ella se había graduado hacia siete años de una universidad de conocido prestigio en formación docente en ese país, y comenzó a trabajar en la Escuela Preparatoria del Sur desde hace cinco años. Su edad y experiencia docente eran similares a las de sus colegas en la escuela.

Cuando el estudio se llevó a cabo, la Sra. Smith estaba llevando a cabo estudios de posgrado. Su entusiasmo por sus nuevos estudios era tal, que comenzó a incluir nuevas estrategias de aprendizaje en sus clases, tratando de fomentar la colaboración y el entusiasmo entre sus estudiantes por aprender matemáticas. Esto le había ganado reconocimientos por su trabajo por parte de sus estudiantes y colegas.

La escuela donde trabajaba la Sra. Smith era similar a otras escuelas norteamericanas y proveía educación de jardín de niños, primaria, secundaria (middle school) y preparatoria (high school). La escuela tenía un número de aproximadamente 2000

estudiantes distribuidos en los diferentes niveles educativos.

Los estudiantes que asistían a la escuela eran de diferentes características y condiciones económicas y culturales. Debido a la cercanía de la población a la ciudad, un número significativo de miembros de la comunidad eran profesionales que trabajaban en la ciudad pero que vivían en la comunidad porque consideraban que era un mejor ambiente para educar a sus hijos. Otro porcentaje alto de la comunidad eran personas de un nivel económico bajo que trabajan en la ciudad o en una fábrica ubicada dentro de los límites de la localidad. La población de estudiantes estaba integrada por estudiantes de diferentes grupos raciales y étnicos, aunque la mayoría de los estudiantes era de ascendencia sajona, y existía un porcentaje pequeño de estudiantes de afroamericanos, en su mayoría de nivel socioeconómico medio, así como estudiantes mexicanos, en su mayoría de clase trabajadora.

La población de mexicanos en la comunidad se había comenzado a incrementar con la llegada de nuevas familias de inmigrantes buscando mejores oportunidades de trabajo. Aunque al principio los nuevos inmigrantes eran hombres solos, a través del tiempo sus familias se les unieron y sus hijos comenzaron a asistir a la escuela de la maestra Smith. Como al principio, los hijos de estas familias eran pequeños e iniciaban sus estudios en la escuela primaria, ella no percibió por un tiempo que esta situación pudiese tener implicaciones para su enseñanza en el nivel preparatoria. Al ser estudiantes pequeños, éstos comenzaban la escuela en los primeros años de primaria y tenían una maestra bilingüe, por lo que su comprensión del sistema escolar y del contexto y cultura no constituía un problema identificado por los docentes de preparatoria, hasta recientemente cuando comenzaron a inmigrar a la comunidad familias con hijos adolescentes que fueron ubicados en los niveles de secundaria o preparatoria dependiendo de su edad.

Enseñando matemáticas.

Cuando el estudio de investigación se llevó a cabo, la maestra Smith llevaba dos semestres

comenzando a utilizar sus estrategias de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las matemáticas. Durante las sesiones de clase podía apreciarse cuán bien ella había asimilado la formación que había recibido tanto en su licenciatura con un enfoque técnico de formación, como su nueva preparación en el posgrado más orientada hacia la práctica.

La Sra. Smith era una maestra que comenzaba y concluía sus sesiones de clase a tiempo, tenía una voz clara y se sentía su autoridad en el aula sin ser autoritaria. Usualmente proporcionaba materiales para apoyar su enseñanza así como material didáctico. Su material didáctico cumplía con todas las prescripciones que los manuales de este tipo proporcionan para la correcta elaboración de éstos. También organizaba las actividades individuales, en pares y en pequeños grupos con los estudiantes. Durante las clases mantenía el contacto visual en forma apropiada y enfatizaba los conceptos más importantes. Los estudiantes en la clase no parecían tener problemas en entender sus explicaciones sin ningún problema. Ella siempre estaba disponible para responder dudas y supervisar el avance de los estudiantes en las tareas grupales.

Sin embargo, durante el verano del 2000 cuando una estudiante mexicana fue incorporada a su grupo muchas cosas cambiaron. Carmen era hija de una familia de inmigrantes mexicanos que residían en una ciudad del norte de México. Aunque en la escuela habían otros estudiantes mexicanos, ella no hablaba inglés porque toda su educación había sido en español. Otra diferencia entre ella y sus compañeros de origen mexicano es que en tanto éstos tenían problemas de aprovechamiento académico, Carmen tenía conocimientos básicos de trigonometría y cálculo porque habían sido parte del currículo en la escuela preparatoria donde estudió en México. La Sra. Smith no sabía esto y al principio intentó tratar a Carmen como a los demás estudiantes México-Americanos, algunos de los cuáles tenían muy pobres conocimientos de matemáticas.

Una vez que la maestra Smith se dio cuenta que Carmen no podía comunicarse con los demás

decidió sentarla aparte mientras los demás estudiantes interactuaban en las actividades de aprendizaje cooperativo. Carmen se dedicaba a hacer tareas individuales que la Sra. Smith había preparado para ella y entregado a la profesora de español de la escuela para que las tradujera y apoyara a Carmen con su tarea. La expectativa de la maestra Smith era que si ella preparaba el material, la otra profesora traducía las tareas, Carmen no tendría ningún problema para aprender y a medida que mejorara su dominio del idioma podría irse incorporando poco a poco a las actividades de aprendizaje grupales. Infortunadamente, la maestra de español no tenía conocimientos de matemáticas, su preparación se enfocaba en la enseñanza de niños pequeños y no estaba preparada para apoyar a una adolescente como Carmen en su adaptación a la escuela. La idea de la maestra Smith de que la maestra de español entre ella y Carmen no funcionó, y aún más creó problemas porque las traducciones confundían más a Carmen ya que no eran consistentes con las enseñanzas de su escuela natal en México.

Ante esta situación la maestra Smith decidió iniciar otra estrategia. Comenzó a ubicar a Carmen en los pequeños grupos de estudiantes para ver si esto la ayudaba a aprender mejor. La estrategia tampoco funcionó porque Carmen no podía comunicarse con sus compañeros y aunque comenzó a aprender inglés durante el semestre se sentía insegura cuando su pronunciación no era comprendida por sus compañeros. Los otros estudiantes poco a poco comenzaron a hacer a un lado a Carmen y se concentraron en hacer la tarea pero incluían su nombre en los trabajos grupales. Sin embargo, aunque las calificaciones de Carmen no eran bajas, ella no estaba aprendiendo.

La Sra. Smith trató una estrategia nueva, seleccionó a un estudiante de origen mexicano como Carmen del segundo año de preparatoria que sirviera de apoyo a Carmen durante el curso. Esto infortunadamente no funcionó tampoco, porque aunque Carmen estaba ubicada en primer año de preparatorio sus conocimientos de matemáticas eran

más avanzados y sólidos que los del estudiante que la estaba orientando con sus tareas. El problema que se presentó fue similar al de la maestra de español, porque el estudiante que apoyaba a Carmen tenía problemas en matemáticas.

Ante esta situación la Sra. Smith volvió a la primera opción de solicitarle ayuda a la maestra de español, pero poco a poco su interés por buscar una solución al aprendizaje y adaptación de Carmen a la escuela fue decayendo. En clases comenzó a ignorar el problema y esto también comenzó a suceder con los otros estudiantes. Carmen se transformó en una observadora en un aula donde los otros estudiantes y la maestra permanecían involucrados en el aprendizaje de matemáticas. Al final del semestre su nivel de inglés mejoró, y obtuvo una calificación aprobatoria por el curso pero su sentido de frustración al igual que el de su maestra se había acrecentado.

Al semestre siguiente tres estudiantes con las mismas características de Carmen fueron ubicados en la clase de la maestra Smith. Ella decidió enviarlos con su tarea a la clase de la maestra de español para que trabajaran con ella. Sin embargo, a diferencia de Carmen que era mujer, estos estudiantes eran varones, quienes aburridos por las explicaciones de la maestra de español que no comprendían comenzaron a deambular por los pasillos o el patio de la escuela. Esta conducta tuvo consecuencia que tuvieran que permanecer tiempo extra en la escuela en tanto sus padres asistían a hablar con el director. Durante el semestre los problemas con los estudiantes empeoraron porque los padres de familia de los estudiantes mexicanos no asistían a la mayor parte de todas las reuniones y citatorios de la escuela, lo que daba a las maestras y a la administración de la escuela una impresión de su falta de interés por la educación de sus hijos.

Al final del semestre, la maestra Smith solicitó su cambio a otra escuela. Ella fue transferida a una escuela en una zona residencial en la que la gran mayoría de sus estudiantes eran de raza blanca o negra pero pertenecían a un nivel socioeconómico medio alto y todos hablaban el inglés como su lengua nativa.

La Sra. Smith se sentía triste de dejar su escuela pero afirmó sentirse aliviada de continuar trabajando con un número cada vez mayor de estudiantes que tenían problemas de comprensión del idioma inglés y de adaptación al contexto cultural de su escuela y comunidad.

Análisis y conclusiones

Estos extractos de estudios de casos pueden utilizarse como instrumentos para la reflexión acerca de los retos e implicaciones del multiculturalismo para la evaluación, formación y desarrollo de profesores. Una implicación clara del creciente contexto multicultural en las universidades es que los conceptos de calidad instruccional y desempeño docente tienen que revisarse a la luz del contexto. Esto puede apreciarse en ambos estudios de casos.

En el caso del Dr. Weldy es claro que, aún cuando él era considerado como un buen profesor por sus estudiantes afroamericanos, su estilo de enseñanza no estaba funcionando apropiadamente para los estudiantes hispanos y asiáticos en su aula. De hecho influyó negativamente en el interés de los estudiantes por llevar futuros cursos con profesores afroamericanos. Aún cuando fueron evidentes las buenas intenciones del Dr. Weldy, su estilo de enseñanza presentaba un problema que interfería con el aprendizaje de estudiantes que no eran de su grupo étnico y cultura.

En el caso de la maestra Smith es claro que aún cuando ella puede ser considerada como una buena maestra interesada en el aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes de raza sajona, su creciente frustración al no poder comunicarse ni entender el contexto cultural de estudiantes como Carmen y de los otros estudiantes inmigrantes mexicanos influyó negativamente en la calidad de su enseñanza para con estos estudiantes. Al igual que con el Dr. Weldy, aunque sus intenciones eran buenas, fue evidente que falló en proveer un ambiente de aprendizaje adecuado para ellos. La falta de preparación y comprensión de las necesidades de los estudiantes, aunado a las decisiones que tomó tuvieron consecuencias negativas

para los estudiantes mexicanos, quienes en su mayoría desertaron de la escuela al cabo de dos semestres.

Es evidente que la enseñanza de los profesores de estos estudios de casos, como todo tipo de enseñanza está circunscrita dentro de un contexto sociocultural que es afectado por factores como el género, el nivel socioeconómico, y las diferencias políticas, étnicas y culturales que están presentes en el aula y que se cristalizan a través del tiempo (Grant & Sleeter, 1986; Rumberger & Williams, 1992; Delgado-Gaytan & Trueba, 1991).

Es claro que la mayor parte de los docentes como en los casos del Dr. Weldy y la Sra. Smith se beneficiarían de tener oportunidades de desarrollo profesional que incrementasen su entendimiento y su preparación para satisfacer necesidades de aprendizaje de estudiantes de otras culturas. Sin embargo, todavía existe la posibilidad de que a pesar de esto, ambos profesores continúen eniendo un estilo incompatible con la cultura de sus estudiantes. El dilema en una situación como ésta, es decidir hasta que grado deben los maestros cambiar su estilo docente para ser sensibles a las necesidades diferentes de una comunidad estudiantil multicultural o, si los estudiantes de diferentes culturas se benefician al ser expuestos a estilos contrastantes, totalmente diferentes a su cultura.

Si decidimos que los profesores deben cambiar, en caso de que esto fuese posible la pregunta es ¿qué tan factible de lograr es esto? ¿qué tan profunda debe ser la preparación que se proporcione a los docentes, si se toma en consideración que las aulas no sólo incluyen a estudiantes de una, sino de múltiples culturas así como a estudiantes con discapacidades, independientemente de las diferencias intraculturales e individuales (género, religión, orientación sexual, etc.)? La otra alternativa es ofrecer cierta preparación y permitir que los estudiantes sigan expuestos a estilos docentes que tal vez sean opuestos a su cultura y contrarios a muchas de sus creencias y valores. Esto presenta tanto aspectos positivos como

posibles problemas, tal como lo ilustran los casos del Dr. Weldy y la Sra. Smith.

El reto que enfrentamos es cómo preparar docentes cuando el contexto de enseñanza es culturalmente diverso y complejo. Aunque este problema pudiera resolverse parcialmente si los procesos de formación y desarrollo de los docentes los proveyeran con mejores herramientas para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes de diversa herencia cultural y étnica, es importante considerar que existe diversidad aún dentro de los diferentes grupos étnicos y culturales. Por lo que tal vez nunca podríamos abarcar toda la formación con un solo programa.

Como solución, proponemos que independientemente de que se incremente la formación multicultural de los docentes en los programas de formación de profesores, es necesario que existan otros programas adicionales acordes con el contexto en que trabajan los docentes. Estos programas adicionales serían implementados en el nivel de la escuela o de distrito escolar.

Asimismo, concordamos con Stake & Cisneros-Cohernour (2000) en que la evaluación docente debe alejarse del uso de listas de criterios "ideales" de lo que constituye un buen docente y debe ser situacional. Una apreciación de la calidad del desempeño docente debe considerar el contexto de enseñanza y tomar en cuenta las condiciones en las que trabajan los maestros. Es por esto, que los evaluadores deben poseer una sólida preparación en evaluación cualitativa que los provea con las herramientas para llevar a cabo estudios de esta naturaleza que permitan apreciar la calidad de la enseñanza del docente dentro de la complejidad del contexto cultural en el que ésta tiene lugar.

¹ Es importante recalcar que todos los nombres de los participantes en el estudio de caso, así como de las instituciones fueron cambiados. Algunas características del contexto son omitidas para poder proteger la confidencialidad de los datos

Referencias

- Borich, G. D. *The appraisal of teaching*. Reading, MA: Addison Wesley, 1977.
- Braskamp L., and Ory, J. *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Braskamp, L. A., Brandenburg., D. C., and Ory, J. C. *Evaluating teaching effectiveness*. London: Sage Publications, Inc., 1984.
- Chapa, J. & Valencia, R. R. (1993). Latino population growth, demographic characteristics, and educational stagnation: An examination of recent trends. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 15, 165-187.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 70, 597-604.
- Delgado-Gaytán, C., & Trueba, H. (1991). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Doyle, K. O. Jr. *Evaluating teaching*. Lexington, Mass: Lexington Books, 1982
- Dunkin, M.J., and Biddle, B.J. *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1986). Race, Class, and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research*; 56, (2) 195-211.
- Little, J. W. (1993). Teacher's professional development in a climate of education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Marsh, H. W. Student's evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 1987, 11, 253-388.
- Rumberger, R. W. & Willms, D. J. (1992). The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (14), 4, 377-396.
- Stake, R. E. & Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). Situational Evaluation of Teaching. In Katherine Ryan. (Ed.). *Evaluating teaching in higher education: A collective vision for the future*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.