

**SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL  
DOCENTE PARA LAS LICENCIATURAS DEL ÁREA DE LAS  
CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD**

**SYSTEM OF EVALUATION OF THE TEACHING PROFESSIONAL PERFORMANCE  
FOR THE DEGREES OF THE AREA OF BIOLOGICAL SCIENCES AND HEALTH**

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE PARA  
AS LICENCIATURAS DO ÁREA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**

*Fernando Herrera, Ma. de los Ángeles Cano,*

*Liliana Hernández y Marco A. Morales*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art9.pdf>

Fecha de recepción: 09 de diciembre de 2011

Fecha de dictaminación: 17 de enero de 2012

Fecha de aceptación: 30 de enero de 2012

**D**e acuerdo con lo que precisa Arendt (1993) la educación tiene la misión de efectuar una mediación entre el sujeto y el mundo, entendiendo éste último como su ámbito de desarrollo inmediato pero también, y si extendemos el concepto, supone la serie de contextos de desarrollo diferencial potencialmente existentes para el sujeto de la educación, tanto laborales, como profesionales, científicos o de investigación. En ese sentido, la educación hace posible que el individuo se oriente en estos ámbitos y se integre competitivamente minimizando el riesgo de rechazo. Esta vinculación dinámica –nos aclara también la autora–, implica diferentes grupos de personas y, nos sería lícito decir, también diversas comunidades “epistémicamente pertinentes”. Así contextualizada la educación, como instancia de mediación, se pone de relieve uno de los personajes que de manera formal se instituye como mediador: **el docente**, quien va a hacerse cargo de ambos términos del vínculo formativo, tanto de sí mismo para cumplir con una serie de expectativas que lo sostengan en ese rol, como del destinatario de los saberes que la educación moviliza, el alumno. Se trata de un rol docente que al ser asumido le compromete además con una tentativa de desempeño experto, una necesaria formación o superación continuadas y una ubicación laboral desde una figura institucional con identidad específica, elementos todos ellos que lo inclinan a determinarse como un profesional de la enseñanza. Esto que lo instituye en tanto que docente plantea además retos a la institución educativa misma como instancia instituyente, tanto en la gestión del conocimiento –asunto de un profundo interés social–, como en la evaluación de la eficacia para la generación de las condiciones de desarrollo de los sujetos en formación y más tarde portadores de los saberes en juego.

## 1. LA INFINITUD DEL CONOCIMIENTO Y LOS RETOS DE LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO CAPITAL INTANGIBLE

Pero decir mediación al mundo implica para el docente la construcción del mismo en calidad de objeto y por tanto, el reconocimiento de su dinamismo y vertiginosa transformación. El intervalo que abarcan las tres últimas décadas supone el registro de una condición humana donde la vida en su totalidad se estructura en torno a principios diferentes a los de la modernidad y genera nuevas significaciones y contextos en lo que se ha venido narrando como “tardomodernidad” (Vattimo, 1998) o “mundialización” (Derrida, 2002). Algunos rasgos importantes que describen esta nueva condición resultan: el declive del sistema fabril, siendo ahora su soporte la producción de bienes pequeños designados genéricamente como gadgets; se ofertan más servicios que manufactura, más información e imágenes que productos y cosas. La variación constante de lo que se produce junto con la necesidad de medios altamente sofisticados, reducen el almacenamiento e inventario de los productos. En lo político y organizacional, se observa una toma de decisiones más uniforme y menos jerarquizada, haciendo que los roles y funciones cambien constantemente a través de redes colaborativas. La incertidumbre científica, la compresión del tiempo y del espacio, la apetencia por controlar momentos cruciales de la vida como la procreación y la muerte, los nuevos determinismos de corte genético, provocan cambios acelerados y un amplio espectro de tentativas científicas, marcos interpretativos y procedimientos biotecnológicos ligados en su mayoría a una apetencia de control bajo la égida del biopoder. En el aspecto personal, existe un creciente interés por la potenciación individual bajo la categoría de “sujeto emprendedor”; paradójicamente se observa una laxitud del lazo social y una declinación en la asunción de los roles sociales (vg. en la familia, las relaciones de pareja), en una sociedad que se ofrece esencialmente reticular dado el impacto de las tecnologías de la comunicación. En el ámbito laboral el desempleo, subempleo, las nuevas formas de contratación, horarios no regulados, complementan el cuadro de la intensificación del trabajo de los sujetos.

La educación y el profesorado forman parte importante del inventario relativo a las nuevas formas que asume el capital de las naciones, lo que plantea una serie de dificultades, pero también abre nuevos contextos de valoración de la educación en su conjunto y de la acción del docente en particular. En este intervalo de nuestro interés, descrito también como la *Era del Conocimiento*, asistimos a la valoración del significado de la *infinitud del conocimiento* y la importancia de las *habilidades de las personas*. Se debate en diferentes contextos (académico, empresarial, social, institucional), acerca del impacto y la importancia estratégica del conocimiento en el valor total de los productos y servicios, lo cual ha propiciado la generación de modelos para la gestión de éste que se denomina como capital intangible. Al cuantificar el valor intangible de la educación y las instituciones sociales, analistas del Banco Mundial establecen que el Estado de derecho explica dos terceras partes del capital intangible de los países, mientras que la educación implica el otro tercio. Por lo que, la confianza y credibilidad entre las personas dentro de una sociedad, una normativa clara y eficiente, derechos de propiedad fortalecidos y un gobierno legitimado y efectivo, todo este capital intangible también aumenta la productividad del trabajo el cual genera un nivel de riqueza más alto. De tal forma que, ante la pregunta estratégica formulada por el estudio del Banco Mundial (2005): "*¿Dónde está la Riqueza de las Naciones?: Midiendo Capital para el Siglo XXI*", éste concluye de manera inequívoca, que los elementos del desarrollo de toda nación son el Estado de derecho y un buen sistema de educación.

Dadas estas condiciones contextuales podemos considerar que una dimensión importante para formular un sistema de evaluación del desempeño profesional docente, implica la determinación de un modelo pertinente para la *gestión del conocimiento* en el seno de las propias instituciones educativas, un modelo tal que permita situar los elementos que a continuación listamos: a) se centre en la gestión del conocimiento, asunto esencial de la producción académica; b) que reconozca que el capital intangible implica al capital intelectual –activos intangibles– que tiene su origen en los *conocimientos, habilidades, valores y actitudes de las personas*; c) valore la esencia de la persona aunado a su interés, conocimiento y deseo de cambios; d) que estime y fomente los intangibles: del talento, el liderazgo académico y de la ética organizacional; e) que incluya la posesión de conocimientos, experiencia aplicada, tecnología organizacional, relaciones con destinatarios y destrezas profesionales que dan a la institución una ventaja competitiva; f) que articule, cuatro modalidades de *capital intangible*: el capital humano o competencias personales; el capital organizativo o competencias para la organización; el capital tecnológico o conjunto de competencias tecnológicas, científicas y profesionales; y el capital relacional o competencias de vinculación con el entorno.

## 2. EL CONCEPTO "PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA" Y LAS NUEVAS COORDENADAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Adicionalmente a lo que hemos bosquejado, la mundialización y su impacto en la educación se ha manifestado en una generación de reformas educativas centradas en la calidad y la eficiencia, por lo que las demandas educacionales del nuevo milenio comprometen modificaciones sustantivas de la docencia, afectando las decisiones que el docente debe tomar desde los roles que le son atribuidos. A juicio de Díaz Barriga (2005) y otros autores (Rueda 2008, Herrera, Stein, Morales y Hernández, 2011), las múltiples exigencias que se le plantean al profesor de educación superior provienen de ámbitos tan diversos como:

- Las políticas estatales hacia la educación superior en los países del área.
- Las diversas estrategias que emanan del desarrollo de las ciencias de la educación.

- Los planteamientos conceptuales que surgen de las propuestas curriculares en boga.
- Las concepciones de enseñanza que derivan de la llamada sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información.
- Las transformaciones en cada disciplina como resultado de un desarrollo permanente de nuevos espacios de conocimiento.
- La adjudicación y asunción de diversos roles docentes congruentes con los paradigmas metodológicos e institucionales en que se centra la evaluación de su desempeño.

Pero se debe aclarar que estos contextos no siempre impactan de manera positiva, siendo el caso de las nuevas propuestas de enseñanza que de aquí se derivan las cuales suelen provocar desconcierto en los profesores, quienes en opinión de Díaz Barriga (2005) no necesariamente cuentan con suficientes elementos para asimilar los supuestos que subyacen a cada una de ellas, o los beneficios que realmente pueden lograr con su aplicación en el aula. Este diagnóstico situacional nos acerca a una realidad de hecho: el actual cambio de los fundamentos de la docencia convencional, lo que implica para el docente hacerse cargo de una diversidad de tareas y funciones, además de incorporar a su praxis varios tipos de conocimientos que se han derivado de investigaciones recientes sobre la docencia universitaria eficaz (Montero, 2007). El nuevo rol docente está fuertemente afectado por un cambio de énfasis de una docencia centrada en la enseñanza hacia otra en el aprendizaje, con la preocupación por preparar a los estudiantes para una acción social competente, donde este desplazamiento de énfasis significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos hacia la construcción por parte de los alumnos de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan, pero se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generadores de nuevos aprendizajes y pertinentes a las necesidades formativas de los alumnos.

Este desplazamiento del rol docente a partir de un énfasis en el aprendizaje y por tanto de una currícula centrada en el alumno, impacta la forma de inscripción del docente en la educación superior y nos lleva a considerar el segundo elemento del sistema de evaluación docente que venimos proponiendo, nos referimos a la necesidad de establecer un concepto de profesionalización de la enseñanza que, de acuerdo con Montero (ídem), permita viabilizar las nuevas funciones y tareas docentes en las universidades, así como impactar en el "reconocimiento social de la función docente" (Mireles, s/f), bajo una ponderación de su quehacer en términos de la génesis misma de la praxis docente y de su comparación con otras profesiones. Debemos, no obstante, estar claros que el hablar de profesionalización de la enseñanza no resulta nada nuevo y más allá, se corre el peligro de estimarse como una tentativa panfletaria, pero nuestro argumento para considerarlo parte sustantiva del sistema de evaluación radica en que: **los nuevos perfiles docentes requieren adquirir el estatus de profesiográficos** en la medida en que esto ofrece la ventaja de favorecer una evaluación situada y orientadora del desarrollo académico. Resulta conveniente en ese sentido hacer un breve recorrido relativo a algunas de las maneras en que se ha abordado la profesionalización de la docencia como problema de interés.

Atendiendo a cuestiones contextuales, profesionalizar la docencia aparece como una tarea complicada. Acosta, Alarcón, Cáceres y Eusse, (1996) establece cuatro razones que la dificultan: 1) en nuestro país, desde principios del siglo XX, el magisterio no se define como profesión sino como una misión o sacerdocio, orientando los perfiles docentes hacia la posesión de virtudes morales y vocacionales; 2) el docente de nivel superior al trabajar con planes y programas de estudio que le han sido impuestos limita su quehacer solamente a la administración del proceso enseñanza-aprendizaje; 3) se tiende a suplir el ser

profesional en alguna disciplina con profesionalizar la enseñanza: a los profesores de educación superior se les exige tener un título profesional en la disciplina que imparten, garantizando con ello que el profesor domina los contenidos de las materias que imparte, sin embargo, un elevado porcentaje carece de la formación pedagógica formal necesaria para guiar a los estudiantes en su aprendizaje, y 4) se puede observar la recurrente falta de oportunidades y programas para la formación pedagógica inicial y permanente.

Al abordarse desde criterios o estándares que determinen el estatuto de la docencia como profesión, Pasillas (2001) apoyándose en la sociología de las profesiones ubica una serie de atributos que comparte con otras profesiones: a) *formación*: se trata de un grupo con formación específica, con una serie de reconocimientos formales (títulos, certificaciones) indispensables para su desempeño; b) *organización*: cuenta con criterios gremiales de exclusión, permanencia y promoción; c) *filiación*: participa en organizaciones que agrupan a los integrantes según distintas características, y d) *autonomía en el saber especializado*: tiene relativa capacidad y conocimientos para tomar decisiones respecto a métodos de trabajo y estrategias de innovación en sus áreas. No obstante y pese a contar con tales atributos, hace notar que el gremio de los maestros, al menos en México, no reúne varias de las condiciones planteadas por la sociología de las profesiones, evidenciando carencias en cuanto a su estatus profesional: siendo el caso de la *orientación al servicio* –resulta extraño encontrar docentes que decidan e impongan las condiciones de remuneración a sus “clientes”–, y *autonomía extrema* –es difícil que tengan posibilidad de modificar las normas éticas o los criterios de su desempeño, así como la poca posibilidad de definir condiciones de prestación de sus servicios.

Debemos enfatizar que no es nuestra pretensión debatir acerca de las vías para profesionalizar la docencia en nuestro país, sino simplemente establecerle como concepto argumentando para ello la importancia de los modos y condiciones bajo las cuales el docente se inscribe en esta praxis en un ámbito institucional. Pero antes de avanzar sobre este particular, cabe preguntarnos acerca del vínculo que guarda la evaluación de la práctica docente –entendida esta última como conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados entre sí–, y la noción de profesionalización de la docencia, como elemento clave en el sistema de evaluación del desempeño docente que venimos proponiendo.

Desde este lugar, podemos encontrar como momentos de anudamiento los siguientes: a) un vínculo entre evaluación-formación-profesionalización, respecto a lo cual Acosta (ibíd.) precisa que la formación docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha aportado elementos para la profesionalización de la docencia, señalando que la actualización, capacitación y formación tanto disciplinaria como pedagógica son aspectos necesarios para que el docente se profesionalice; b) Perrenoud (en Díaz Barriga 2010) plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, metacognitivo y axiológico de la labor docente. Listado que por sí mismo establece el campo de lo evaluable, si aceptamos que todas ellas son competencias de las cuales el docente debe ser portador; c) el establecimiento de lo genérico y lo específico de la actuación profesional del docente con base en perfiles profesiográficos lo cual hace viable la evaluación de su desempeño y su más adecuada ubicación institucional.

### 3. ACERCA DE LA INSCRIPCIÓN DEL ROL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hemos hecho depender nuestra noción de profesionalización de la docencia, además de las condiciones materiales en que se efectúa y la ubicación institucional en que se le sitúa, de la forma en que el docente se inscribe al centro de su quehacer y se relaciona a su rol, en este breve apartado sería pertinente referirnos a esta operación que el docente realiza sobre sí mismo y de la que se puede esperar un efecto importante para profesionalizar su práctica.

En el caso del sistema de educación que aquí nos compete, a saber, la educación superior, debemos considerar que la acotación del rol que desempeña el docente así como la demanda específica o encargo social que le instituyen, resultan solidarias de la ubicación de la institución misma en el imaginario social y en el régimen socioeconómico-laboral. Desde ahí, debemos aclarar que nosotros estamos refiriendo a la universidad pública, la cual puede entenderse como aquella destinada, entre otras funciones sustantivas, a proporcionar una formación profesional a distintos grupos o estratos sociales, favoreciendo con ello la movilidad de los individuos en la escala social.

Esta misión particular de la universidad pública no deja de ser solidaria con la aspiración de contar con una educación para todo individuo en el sentido más general. Ya Durkheim (1998) lo precisaba del modo siguiente: “la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio”. Desde ese lugar, en su dimensión fenoménica, la educación tiene una importancia política en la medida en que como parte de su encargo social, no deja de establecer un determinado orden y de orientar el modo en que los ciudadanos entienden la significación de la sociedad, de sus organizaciones y de ellos mismos dentro de esta estructura de relaciones. Esto es lo que Bourdieu (2003), significó como la construcción del espacio social, realidad que no obstante carecer de materialidad en sentido estricto, implica una dimensión simbólica que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes de una sociedad. En consecuencia, podemos decir que la educación forma parte del orden social no sólo por sus propósitos inherentes (la integración de una triada sujeto-mundo-sociedad), sino también –y este es el caso de la educación superior–, porque impacta la realidad social y cultural de distintos grupos humanos de una manera que se espera resulte activa, crítica y propositiva.

Si consideramos ahora la inscripción del docente en este contexto que nos habla de la misión de la educación en general y de la educación superior en particular, encontraríamos que existe una relación inequívoca entre el compromiso social de la educación superior y la construcción de un perfil del docente congruente con este encargo, por lo cual la integración y promoción de los cuadros docentes no debe ocurrir de manera fortuita, espontánea o asistemática, sino que debe ser el resultado de los esfuerzos de una institución en el ámbito de la formación, actualización y superación docente, de la definición de sus funciones y la normalización de sus competencias, así como de la formulación de un perfil profesiográfico que resulte un claro orientador para el ejercicio de la docencia y favorezca la asunción del rol docente. Esta tarea de innovar el perfil docente ocupa un lugar destacado en el discurso educativo actual ante los retos de una nueva educación, lo cual ha derivado en la especificación de un largo listado de “competencias deseables” sobre la base de los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

Parece entonces que **existe una trabazón conceptual y práctica entre el rol y el perfil docente**, donde el rol se refiere al posicionamiento del docente con relación a la misión de la educación superior y a la manera en que inscribe su persona en lo que a este rol le compete, lo cual conduce por vía sintética a definir un

perfil docente como la serie de atributos y competencias de las que debe ser portador quien aspire a inscribirse en ese rol.

Desde ese lugar, podemos nosotros considerar que una asunción del rol docente tal que impacte en el estatus de la profesionalización de la docencia implica, en primera instancia, un posicionamiento frente a una serie de interrogantes que listamos a continuación: ¿Cómo valoramos los docentes la responsabilidad de mediar entre los alumnos y ese "mundo posible" en el que se deberán de insertar?, ¿estamos preparados para la aceptación del lugar y la misión que nos corresponde en el contexto social?, ¿nos preparamos de manera sistemática y creamos conciencia en nosotros mismos de la importancia de nuestro rol?, ¿nos asumimos conscientes de los retos y complejidad que supone nuestro trabajo con los alumnos?, ¿cuál es el estatuto que le adjudicamos a este oficio y qué importancia juega para nuestras vidas en tanto que personas?, ¿qué estamos haciendo para hacer que se valore socialmente nuestro desempeño y participación dentro del rol docente?

De acuerdo al contexto que dibuja la declaración de la UNESCO, son muchos los retos que tiene que afrontar la educación superior debido a los vertiginosos cambios sociales, científicos y técnicos que se van dando diariamente; es en esa medida que el rol del docente se encuentra también en proceso de cambio, constituyendo un reto adicional.

El rol docente se conforma además por una atribución de funciones y expectativas de los otros, hallándose por tanto atravesado por ciertos discursos. Al respecto, encontramos que entre las expectativas que los alumnos sitúan en su imaginario como responsabilidades del profesor podemos listar, sin el ánimo de ser exhaustivos, las siguientes: tener conocimiento de la asignatura que imparte, saber enseñar (lo cual abarca la aplicación de recursos didácticos pero no se reduce a ello), cubrir el programa de estudios de su asignatura, lograr que el alumno aprenda los contenidos, tener control del grupo para garantizar el proceso educativo, que el profesor este permanentemente actualizado. Estas expectativas nos remiten a una imagen del docente como aquel que asume su profesión con vocación y por lo tanto con convicción y responsabilidad, quien además asume el reto de unir esfuerzos con otros profesores que conlleven la vocación y la tentativa de organizar un sistema de apoyos y asesorías para que el alumno sea capaz de comprender el mundo de hoy y construir alternativas. Por lo tanto, es importante que el docente considere la práctica educativa como un proceso donde se problematiza la realidad social, se toma conciencia de las situaciones y demanda que de ella deriva y se decide a participar movilizándolo el conocimiento y generando alternativas.

En suma, el profesor debe ser capaz de incorporarse a la dinámica social que le propone su contemporaneidad, a la interacción con otras personas y a la institucionalidad que las organiza, de modo que puede orientar con eficacia el proceso educativo y la formación del alumno como un individuo crítico y propositivo. Este nuevo acotamiento del rol ha generado un desplazamiento del perfil docente, lo que implica, de acuerdo con Pinilla (1999), que el docente no se puede limitar a brindar solamente información de los conocimientos, sino que deberá formar estudiantes con valores para poder convivir en sociedad, "*saber-ser*", que además tengan conocimientos en áreas específicas, "*saber-saber*", pero que también sepan hacer tareas o labores para sí mismos y para los demás, "*saber hacer*", así como ser creativos, "*saber emprender*".

#### 4. EL CONTEXTO GENERAL DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Antes de avanzar hacia la exposición de otros elementos del sistema de evaluación docente resulta conveniente considerar la forma en que toda tentativa de evaluación está contextualizada, pues es claro que no se responde a un interés único ni a un mismo proceder en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES). Es decir, la evaluación del desempeño de los profesores universitarios no es un evento aislado en el conjunto del sistema educativo, ni preocupa sólo a una institución o únicamente a un país sino que se encuentra bajo el signo de la globalización e inscrita en la transición del "Estado benefactor" al "Estado evaluador", y determinada por exigencias específicas de: a) desarrollo socioeconómico nacional, b) requerimientos de informar o rendir cuentas al sistema educativo mismo del que se forma parte, a los tomadores de decisiones y a la sociedad de pertenencia, c) la presencia de organismos acreditadores de las instituciones y/o certificadores de profesionales d) los organismos internacionales culturales o financieros, e) la prevalencia de dos perspectivas que la determinan: la de visión técnico-científica y la político-social; de medición y cuantificación la una, de dominación racional y característicamente burocrática, la otra, f) debate internacional sobre la evaluación, con la disyuntiva: o lo formal o lo sustantivo (Díaz Barriga, 2000).

La preocupación por valorar la labor de los profesores, por otra parte, tiene una larga historia. En esa línea se pueden contabilizar ciertos antecedentes (Aquino, 2011), por ejemplo: en la universidad escolástica se hace evaluación a través de la presentación de algunos catedráticos de las principales tesis de su enseñanza en un auditorio abierto ante otros profesores o frente a estudiantes. En el Perú del último tercio de los años del 1500, el rector tenía la obligación de visitar periódicamente las aulas con fines de supervisión. No obstante la importancia de esos eventos en su devenir histórico, la formalización de la evaluación a que nos estamos refiriendo es relativamente reciente, su vigencia se inicia a partir de los años 70 del siglo pasado en el marco de las autoevaluaciones y alcanza plena vigencia en los 90, vinculada a:

- Programas de evaluación institucional (Carrión y Fernández, 1989)
- Prácticas de financiamiento y proliferación de programas de apoyo.
- La promoción de la calidad de la educación.
- La oficialización de la necesidad de acreditación de programas educativos
- Los sistemas meritocráticos para el pago de estímulos adicionales a la docencia.
- La modalidad de evaluación de pares (ejercida por aquellos que se encuentran en paridad de formación, puesto, rol o función con los evaluados)
- Los sistemas de evaluación externa institucional.
- Fomento de la competición más que a la colaboración entre los profesores universitarios.

Es pertinente precisar, que lo que ha interesado a los evaluadores de los docentes en ese setting es, entre otras cosas, juzgar si hay mejora del nivel de escolaridad, objetivable por un incremento paulatino de grados entre los profesores universitarios; privilegiándose además la función de investigar la cual es cuantificada con base en número de proyectos presentados en proceso o concluidos, así como de los productos generados vg. número de publicaciones, número de patentes, premios, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, obtención de financiamiento.

Es decir, se trata antes que de una evaluación de la práctica docente, de una evaluación individual; una evaluación que obvia los pasos, las etapas, del trabajo docente y, por tanto, una evaluación bajo un cierto sesgo: 1) centrada en los productos más que en los procesos, en la medición y cuantificación de los resultados que en la valoración y la cualificación; 2) en la estandarización de los instrumentos que aplican que en el análisis de aspectos sustantivos de las tareas del docente, cuyos resultados es muy difícil esclarecer porque se trata de aspectos complejos, simbólicos, formativos, que involucran la cultura (o las culturas en la educación) y el desarrollo de valores; 3) una evaluación interesada en asumir los esquemas de los organismos internacionales que en fundar y basarse en esquemas más acordes a nuestras experiencias y contextos asumiendo una evaluación más holística e integradora, donde el docente tenga una pertenencia a ese proceso evaluativo que efectivamente impacte en dirección a mejorar el desempeño docente y no sólo a justificar la exclusión de quienes aun no son competentes en ese trabajo.

Se carece por tanto de una estrategia que convoque a una evaluación formativa de los docentes, que oriente la estructuración de sus competencias, sitúe sus funciones y garantice que porta las habilidades para formar, desarrollar y fomentar en los estudiantes una relación al conocimiento, por lo cual se objetiva la necesidad de definir un sistema de formación docente acorde a lo que revelan instrumentos e indicadores de la evaluación de la calidad del desempeño docente de los profesores de licenciatura y posgrado en nuestras entidades académicas.

## 5. TENDENCIAS DE EVALUACIÓN, LAS NOCIONES DEL POR QUÉ EVALUAR Y LA EVALUACIÓN DOCENTE POR COMPETENCIAS

De acuerdo con Colomba, Chanes y Kern (2004), siendo la educación una práctica social y la evaluación uno de los principales actos que se lleva a cabo en las instituciones educativas, debemos abordarla desde distintos aspectos ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos. En términos generales estos autores significan la evaluación como un proceso que supone la emisión de juicios, la valoración de situaciones y la toma de decisiones.

Al respecto podemos agregar que, en un sentido teórico metodológico, la evaluación en los ámbitos educativos históricamente ha estado orientada por dos paradigmas importantes: 1. El "*paradigma positivista*" que pone su acento en lo observable y medible, la defensa de la objetividad y neutralidad del evaluador la búsqueda de efectos de control y la "objetividad del dato". Partiendo de un proceder empírico, se busca en cada momento discretizar las variables establecidas como independientes y aislar sus efectos, de modo que bajo un análisis que privilegia las relaciones causales establecer correlaciones, sostenidas por recursos estadísticos, entre el comportamiento medido y las variables manipuladas. La evaluación aparece entonces como un resultado de una serie de mediciones entre lo programado y lo alcanzado, donde los objetivos de instrucción articulan temporalmente la planeación y la ejecución de las acciones conducentes, de modo que el cumplimiento de las metas propuestas y el logro de los objetivos programados es la base del cálculo del éxito de la ejecución; 2. El "*paradigma naturalista*" que de acuerdo con estas autoras adopta una orientación cualitativa y surge de las críticas y limitaciones del paradigma positivista desde el ámbito de las ciencias sociales. En esta perspectiva se valoran los aspectos contextuales y situacionales, por lo que su preocupación radica en indagar en profundidad atendiendo a la complejidad de los factores en juego, su carácter heurístico y la posición del investigador o evaluador que va a actuar con base a sus conocimientos y creencias y al cual no se le debe exigir objetividad y neutralidad absolutas.

En la actualidad se ha aceptado que ambos paradigmas tienen limitaciones, ofrecen distintos tipos de datos y en consecuencia necesitan reconsiderarse cuando enfrentan como objetivo común el generar un conocimiento exhaustivo que aspira a una comprensión y cambio de los fenómenos estudiados. Podemos asumir entonces que, en términos metodológicos, ni el modelo positivista se apropia de lo cuantitativo como un rasgo único y definitorio, ni tampoco la orientación cualitativa prescinde de la necesidad de considerar distintos estándares, indicadores o instrumentos que hagan posible la determinación cuantitativa de los fenómenos bajo estudio, lo cual ha derivado en alternativas o maneras de conjugar ambos aspectos y romper con esta falsa oposición y disyuntiva.

Por otra parte, podemos considerar, que la introducción del lenguaje de las competencias en el escenario de la evaluación en general y de la evaluación docente en particular hace posible que esta antinomia entre cualitativo y cuantitativo de la evaluación se redimensione y resignifique a nivel procedimental, y además genera orientadores específicos para precisar el sentido de la evaluación, tomando en cuenta al menos los siguientes elementos:

- La ponderación del *para qué evaluar*, en donde la evaluación no se concibe como un proceso de vigilancia y sanción sino como la oportunidad de determinar el horizonte de realización y mayor desarrollo de un cierto nivel de competencia hasta ese momento alcanzado. Es decir la evaluación debe dejar de aparecer como una instancia heterónoma y una iniciativa extrínseca a los intereses del docente y acercarla como un oportunidad de autoregulación, de modo que la tentativa de un sistema de evaluación sea la de instituir un *por qué evaluar* ligado a la autonomía del docente, quien ha interiorizado su misión y asumido su rol y participa del sentido profundo que la evaluación aporta a su propio proceso de construcción como docente.
- La significación de *qué evaluar*, en donde se juegan distintos elementos que comprenden tanto las competencias pedagógicas, posicionamiento ético y actitudinal, capacidades teóricas y competencias procedimentales, capacidades organizativas y comunicacionales, competencias prácticas y de intervención, así como el orden de sus creencias, sentimiento de sí como docente, estrategias formativas, estilo de enseñanza, entre otras cuestiones.
- Nos permite resolver el problema de *a quién evaluar* en donde el personaje o agente esencial de la educación que constituye el docente, queda situado a través de la delimitación de un perfil profesiográfico en el cual se definen las competencias genéricas y específicas de su quehacer así como las funciones más generales que ordenan su hacer.
- Nos precisa el tipo de instrumentos los cuáles responden al *cómo evaluar* y que en el caso de las competencias generan todo un campo de evaluación a modo de valoración y medición del nivel de competencia a través de cuatro planos diferenciales: la autoevaluación, la evaluación por pares, la evaluación por terceros y la evaluación por evidencias.

De ese modo y como venimos tratando de demostrar, el problema de la evaluación docente es solidario con la generación de todo un sistema de evaluación del desempeño docente funcional y articulado que:

- a) establezca una serie de **indicadores pertinentes** a la valoración y regulación del cumplimiento académico en la concreción del acto educativo en los espacios áulicos y extra-áulico, diversificando su accionar a través de tutorías, asesorías, la orientación o el monitoreo, así como de otras actividades relativas al ejercicio de la docencia;
- b) la generación de los **instrumentos de evaluación** directos e indirectos que permitan un seguimiento sistemático del desempeño docente;
- c) el establecimiento de un **marco ético del ejercicio docente** con sustento jurídico y vocacional;
- d) un **sistema motivacional**, que

impacte en el mejor desempeño docente del profesorado de las licenciaturas y el posgrado que comprenden nuestras instituciones educativas; e) un **sistema de formación docente** continuo para la profesionalización de esta función dirigido a la formación de cuadros académicos de nuevo ingreso, cuadros de relevo y perfeccionamiento de los cuadros existentes donde la inserción docente sea una consecuencia de la evaluación.

## 6. LAS FORMAS O MODALIDADES ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN DOCENTE

En este apartado nos referiremos a las modalidades de evaluación como elemento instrumental del sistema de evaluación del desempeño profesional docente que venimos bosquejando. Al respecto debemos considerar que la evaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES), se centró en sus inicios en evaluar solamente al alumno como la persona esencial dentro de este proceso, posteriormente se incorporó la evaluación docente, cuya forma tradicional ha sido en muchos casos a través de la aplicación de cuestionarios, un ejemplo significativo es el caso de la UNAM cuyos antecedentes del año 2000 acerca de la evaluación docente muestran que en las Facultades se enfocaban a la evaluación docente a partir de la aplicación de un cuestionario en donde el mayor número de preguntas eran cerradas e iba enfocado solamente a la comunidad estudiantil. Cabe mencionar que no todas las Facultades tenían en operación este cuestionario, pues algunas de ellas estaban en la construcción o piloteo del mismo y que en esta actividad existía escasa participación de los docentes (Rueda, 2006).

Actualmente el panorama de la evaluación docente se extendió hacia diversos paradigmas y modelos. Sin embargo, a través del análisis de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y de forma más concreta en los vinculados con el docente se ha propuesto estudiar cuatro tipos de evaluación: la evaluación por terceros (entendiéndose en ello a los alumnos), evaluación por pares, evaluación por portafolio de evidencias, y autoevaluación, modalidades todas ellas que han probado su eficacia y ante las cuales adicionaríamos nosotros una quinta: la evaluación por relatos vivenciales.

### 6.1. Evaluación por terceros (alumnos)

Este tipo de evaluación es de los más utilizados en la evaluación de los docentes debido a que se considera que los alumnos son los principales implicados en la enseñanza, en este tipo de evaluación se pretende que se identifiquen en el aula aquellos comportamientos del docente que se relacionan con los logros de los alumnos, como la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aula, se vincula también con la relación profesor alumno, las metodologías de enseñanza y las relaciones entre pares. Algunas de las ventajas que han sido vinculadas a este proceso son: que se puede hacer comparaciones a través del tiempo y entre grupos para un mismo profesor buscando así la congruencia de los juicios, los estudiantes logran diferenciar a los profesores que tienen un buen desempeño docente, mientras que la desventaja es que los alumnos no son expertos en la disciplina y pueden tener dificultades para juzgar las metodologías de enseñanza (Elizalde y Reyes, 2008).

### 6.2. Evaluación por pares

En este tipo de evaluación podemos incluir aquella que Valdez (2000) ubica como la reflexión-acción, en la que se busca la mejora del docente y no es con motivos de despido-promoción, se trata de que el docente vaya creciendo continuamente, mientras al mismo tiempo va enfrentando, definiendo y resolviendo los problemas que se le presentan, esto último conduciría a la acción y modificación de

aquellas cosas que se pudieron haber hecho mejor. Para ellos se requiere de un externo que funja como observador, tratándose en este caso de un colega o una comisión de ellos, en el ejercicio se genera una conversación reflexiva en la que se busca descubrir la significación y coherencia de la práctica docente, se emite un juicio de la acción y participación del docente en el diseño y desarrollo de la tarea educativa y en su vinculación con el otro, algunos de los medios que pueden usar los pares para la evaluación son: exámenes elaborados por el evaluado, observaciones directas de la clase, el uso de un instrumento que asegure la objetividad de los juicios emitidos (rúbricas o escalas gráficas, descriptivas y numéricas), o bien, a través de entrevistas.

Una de las ventajas de este tipo de evaluación es que se logra obtener información que los alumnos no pueden proporcionar, como el uso de metodología didáctica, los colegas son sensibles a las implicaciones de la labor docente en un campo de conocimiento particular.

### 6.3. Evaluación por portafolio de evidencias

Este es quizá el más joven de los tipos de evaluación y en él se busca incluir más de una forma de evaluar, que se genere un entendimiento más profundo de las competencias del docente tomando en cuenta los conocimientos previos y la producción y no sólo reproducción del conocimiento (Cisneros, 2008). Este portafolio es entendido como un receptáculo, archivo o expediente en el que se colocan de acuerdo a una guía preconcebida los documentos relativos a las actividades del docente y que sirven como testimonio de una parte de su desempeño profesional, estos pueden ser elaborados por el profesor, el profesor y otros colegas o por los directivos (Valdez, 2000). Algunos de los elementos que pueden incluirse dentro del portafolio son:

- Asistencia y puntualidad al trabajo y las clases.
- Planificación de clases.
- Documentos generados a partir del debate académico entre colegas.
- Documentos de interacción con los alumnos.
- Resultados de la comprobación de conocimientos realizados a los alumnos.

Este tipo de evaluación permite reunir evidencias de diversas dimensiones en las cuales se puede ver reflejada la labor docente, a diferencia del resto de las estrategias mencionadas, dentro de las ventajas se puede mencionar la diversificación de contenido, aunque esto mismo pueda implicar la necesidad de un equipo de trabajo amplio para la revisión de los mismos.

### 6.3. Autoevaluación

Este tipo de evaluación se vincula con las creencias y atribuciones personales que el docente hace de sí, se relaciona con elementos como el auto-concepto, las creencias personales, las motivaciones y las expectativas sobre su labor (Cornejo y Redondo, 2001). La autoevaluación ha sido identificada como aquel método a través del cual el docente hace un análisis de sus propias características de desempeño, buscando así estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica. En este tipo de evaluación también se logra conocer la percepción del docente sobre su función, las dificultades que se presentan y sus metas a alcanzar. La autoevaluación puede llevarse a cabo a través de un informe libre en el que se detallan los ejes centrales sobre los que el docente va a responder, entre ellos podemos encontrar: su filosofía de la labor docente, las actividades realizadas, metas alcanzadas, dificultades, logros, etc. (Elizalde y Reyes,

2008). Siendo que algunos de los elementos empleados para concretar este tipo de evaluación son: los videos, hojas de autoclasificación, autoinformes, cuestionarios, entre otros.

#### 6.4. Evaluación por relatos vivenciales

Consideramos que un elemento adicional y complemento de los anteriores, resulta la evaluación de las vivencias de los profesores a través de estrategias narratológicas, de modo que se puedan ponderar las experiencias de los profesores en la manera en que construyen una identidad profesional docente, el sentimiento de sí ligado a su práctica docente, el lazo social y la construcción del otro, entre otras categorías significativas, (Herrera, Hernández y otros, en prensa). Una de las ventajas de este tipo de evaluación es que permite retomar el relato directo del docente evitando así perder la significación que tiene para él su labor y destacando los puntos que resultan más relevantes, considerando además que su labor docente también está permeada por su contexto individual, su estructura personal y su inclusión social, por lo que resulta necesario conocer estos elementos a partir de su propio discurso para lograr interpretarlos y valorarlos institucionalmente. Las herramientas esenciales para la realización de esta evaluación son las *entrevistas a profundidad* bajo un guión flexible, las *historias de vida* y adicionalmente los *grupos de enfoque*. En estos últimos se trabaja con grupos de docentes, indagando a través de preguntas guía respecto a la docencia, por ejemplo: cómo se valoran como docentes, cuál creen que sea el impacto de su labor sobre la formación del estudiante, cuál consideran que sea la significación de la docencia, etc. Este tipo de trabajo permite que sea el propio docente quien a partir de su relato vaya haciendo una evaluación de su desempeño al mismo tiempo le permite ponerlo en contraste con los diferentes significantes que tiene para otros la práctica docente al compartir los relatos con el grupo de iguales, con este tipo de estrategias se busca tener respuestas que reflejen de la manera más completa y clara posible la realidad de su labor docente.

### 7. FUNCIONES DOCENTES Y PERFIL PROFESIOGRÁFICO POR COMPETENCIAS PARA LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LA CIENCIAS DE LA SALUD

La presente propuesta emerge del trabajo colectivo y multidisciplinario efectuado en nuestra Facultad en el intervalo que comprende de abril del 2008 a junio de 2010, con la participación de la Secretaría General Académica, la División de Investigación y Posgrado, las Jefaturas de Carrera, el Departamento de Procesos de Gestión y Formación de Recursos, el Departamento de Evaluación Educativa y el Departamento de Procesos Curriculares, y cuyos avances parciales han sido comunicados en otro lugar (Herrera et al 2011).

El trabajo surge de la necesidad de dar respuesta a la demanda existente en la UNAM de contar con distintos mecanismos que permitan ponderar e incentivar la actuación docente de modo que se genere una información precisa acerca de la percepción y compromiso con la calidad del desempeño por parte del docente. Dentro de los propósitos que asumió este *grupo de tarea* se encuentran:

- Elaborar una estrategia de evaluación y un sistema motivacional que impacte en el mejor desempeño docente del profesorado de las licenciaturas y posgrado que comprende la FES Iztacala.
- Establecer la serie de indicadores de calidad pertinentes a la valoración y regulación del cumplimiento académico en la impartición de clases en el aula, tutorías, asesorías y otras actividades relativas al ejercicio de la docencia.

- Generar los instrumentos de evaluación directos e indirectos que permitan un seguimiento sistemático del desempeño docente.
- Definir un sistema de formación docente para la profesionalización de esta función en el corto y mediano plazo, dirigido a la formación de cuadros académicos de nuevo ingreso, cuadros de relevo (vg. quienes suplen años sabáticos, licencias, etc.), y perfeccionamiento de los cuadros existentes.
- Establecer los lineamientos para la formulación de un sistema motivacional y de incentivos de corte meritativo para el reconocimiento de la calidad y cumplimiento docente.
- Erradicar prácticas o hábitos que vayan en detrimento de la calidad del ejercicio docente.
- Establecer un marco ético del ejercicio docente con sustento jurídico y vocacional.

La estrategia de investigación realizada consistió en reuniones de trabajo multidisciplinario, con la participación de representantes de las instancias institucionales mencionadas, para la identificación y la definición de las competencias de desempeño docente teniendo en perspectiva la *normalización y evaluación* de dichas competencias en nuestra dependencia. Se organizó y se integró el grupo de trabajo al cual se capacitó en una fase de inducción y la labor tuvo como punto de partida la reflexión, análisis, debate y discusión de los *perfiles profesionales* planteados para los planes o los programas de estudio y los perfiles profesiográficos basados en el conocimiento y experiencia de los participantes. A partir de ahí los participantes se dieron a la tarea de establecer los estándares de competencia de desempeño docente para los profesores de las diferentes carreras y posgrados, lo cual implicó ir estableciendo las *unidades de competencia*, los *elementos de competencia o realización*, los *criterios de desempeño* y las *evidencias requeridas para evaluar*, Tareas antecedentes de la construcción, validación, aplicación de instrumentos de evaluación adaptados a los perfiles profesiográficos deslindados, y más tarde al procesamiento e interpretación de los datos obtenidos e información de los resultados. A partir de la conformación de este grupo de trabajo se obtuvieron los siguientes productos que hacen posible la conformación del perfil profesiográfico de las carreras del área de las ciencias biológicas y de la salud: funciones docentes generales, competencias genéricas del perfil profesiográfico y competencias específicas del perfil profesiográfico de cada una de las seis carreras que se integran en este campus.

Como venimos advirtiendo, uno de los resultados importantes de este trabajo y que ahora presentamos de manera más detenida para incluir las seis carreras que comprende esta entidad, se refiere a la delimitación de las funciones docentes, así como las competencias genéricas y específicas relativas a esta área de conocimiento de las ciencias biológicas y de la salud, además de las específicas referidas a estas carreras. En la TABLA 1, se definen las funciones del docente las cuales se relacionan a los roles que debe asumir el docente tomando como eje la facilitación del aprendizaje de los alumnos. Como ya se advirtió tales funciones se pensaron específicas a los docentes del área, sin embargo varias de ellas pueden ser consideradas generales a otras carreras.

En la **Tabla 2** se exponen la serie de competencias genéricas que constituyen el perfil profesiográfico relativo a los docentes adscritos en esta área de conocimiento y se desglosa su significado de manera más descriptiva.

Finalmente, la **Tabla 3** muestra el perfil profesiográfico específico a las 6 carreras que incluye esta dependencia de la UNAM en su carácter de multidisciplinaria, se pueden notar algunas similitudes pero también, sin duda, la especificidad de corte disciplinario que cobra el perfil profesiográfico del docente en

cada carrera en virtud de algunas diferencias claves en cuanto a las competencias a formar y a los escenarios prácticos en que ellos ocurre.

**Tabla 1. Funciones del docente**

<b>FUNCIONES DEL DOCENTE</b>	<b>ACCIONES IMPLICADAS</b>
<b>1. Diagnóstico de las necesidades de los alumnos</b>	- Ubicar el nivel inicial de conocimiento académico del alumno - Valoración de las actitudes del alumno hacia el aprendizaje.
<b>2. Transmisión, movilización y motivación para el conocimiento</b>	- Fomentar y guiar al alumno para que despliegue sus posibilidades de apropiación del conocimiento y desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas.
<b>3. Facilitación del aprendizaje</b>	- Orientar al alumno a relacionarse con el aprendizaje de forma autónoma, asumiendo al profesor como un mediador y acompañante del proceso de formación del alumno.
<b>4. Manejo de grupo y fomento de la integración grupal</b>	- Propiciar un clima de respeto. - Promover la integración grupal a través de los objetivos del curso. - Desarrollar estrategias para regular la interacción de los miembros del grupo orientados hacia la tarea educativa.
<b>5. Evaluación del aprendizaje</b>	- Valorar sistemáticamente el logro escolar a través de instrumentos de evaluación. - Aplicar estas estrategias en distintos momentos del curso a través de una evaluación formativa y sumativa para dar a conocer los resultados a los alumnos. - Valorar la efectividad de las técnicas como facilitadoras del aprendizaje conjuntamente profesor-alumno. - Calificar logros y desempeño de los alumnos.
<b>6. Diseño y preparación de cursos curriculares</b>	- Estructuración de un conjunto de unidades didácticas que comprendan los propósitos, contenidos, actividades, recursos y evaluación.
<b>7. Preparación de materiales didácticos</b>	- Diseño y preparación de recursos para la enseñanza que faciliten las actividades de aprendizaje según los objetivos y contenidos del curso curricular. - Manejo de recursos como las TIC's, el empleo de diapositivas, rotafolios, proyectores, material didáctico digital, etc.
<b>8. Orientación para el desempeño profesional</b>	- Fomentar en alumno la apertura para apropiarse de nuevas actitudes personales y profesionales que fortalezcan su capacidad para la solución de problemáticas desconocidas o nuevas.
<b>9. Orientación en principios y valores</b>	- Asumirse como portador de valores. - Evitar tener una posición personal que afecte a terceros. - Conducirse conforme a principios como el respeto y la responsabilidad.
<b>10. Promoción de la identidad profesional e institucional</b>	- Promover en el alumno la construcción de una identidad institucional a través de su participación activa en la vida universitaria en sus diferentes expresiones (extensión de la cultura, docencia e investigación).
<b>11. Asunción de distintos roles pertinentes a la educación superior</b>	- Seguimiento de los aprendizajes individuales - Ayudar a seleccionar actividades de formación y superación - Encausar la orientación especializada en atención médica cuando se requiera. - Solucionar dudas de índole académico-administrativo. - Asesoría y tutoría - Sugerir técnicas y hábitos de estudio.
<b>12. Actualización y formación docente</b>	- Participar por iniciativa propia en actividades de actualización en la materia de su competencia profesional.
<b>13. Reconocimiento y solución de los obstáculos de enseñanza-aprendizaje</b>	- Ubicación de los factores individuales o grupales que dificultan la apropiación de conocimientos y la adquisición de competencias del área disciplinar que contribuye a la solución de problemas de enseñanza-aprendizaje.
<b>14. Participación en la actualización, modificación y creación de planes de estudio.</b>	- Integrarse colegiadamente en claustros, academias, comisiones, comités para participar en procesos curriculares.
<b>15. Conocimiento y cumplimiento de sus derechos y obligaciones estatutarias que competen al docente</b>	- Conocer los preceptos establecidos estatutariamente para darles cumplimiento cabal a sus obligaciones y hacer valer sus derechos como docente.

Tabla 2. Competencias genéricas constitutivas del perfil profesiográfico

COMPETENCIA GENÉRICA	DESCRIPCIÓN
<p><b>1. Competencia comunicativa</b> Se refiere a la capacidad de escuchar y usar técnicas de comunicación apropiadas incluyendo la comunicación no verbal, incluir y dar información apropiada, mediar y negociar desacuerdos, hacer presentaciones orales y escritos (artículos) y el uso de los medios electrónicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tendrá la capacidad de escuchar, observar e interpretar y ser generador de estas competencias en sus alumnos en distintos escenarios.</li> <li>-Será capaz de escuchar y enseñar a formular dudas y preocupaciones académicas.</li> <li>-Será capaz de desarrollar en el alumno la capacidad de generar enunciados, formular definiciones y elaborar demostraciones, en forma verbal y escrita</li> </ul>
<p><b>2. Competencia pedagógica</b> Implica los modos de transmisión de conocimientos y movilización del mismo para fines del aprendizaje en el alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Será capaz de garantizar en el alumno un aprendizaje significativo, colaborativo y situado con fines de su formación profesional.</li> <li>-Mostrará habilidad para situarse como movilizador del conocimiento y facilitador del aprendizaje de los alumnos en diversos contextos de la enseñanza tanto áulicos, como laboratorios de investigación, instituciones de salud o escenarios comunitarios.</li> <li>-Será capaz de definir el estilo de conducción o liderazgo pertinentes a la enseñanza en el pregrado y posgrado.</li> </ul>
<p><b>3. Competencia ética</b> Refiere el campo de los valores, principios, criterios de actuación, así como modos de elegir o preferir, y está encaminado a la custodia, preservación y prescripción del bienestar y la calidad de vida en el ámbito de salud y el medio ambiente, de aquellas personas relacionadas a una práctica profesional determinada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Será capaz de establecer la relación de la práctica y ejercicio profesional con respecto a códigos éticos vigentes en cada profesión.</li> <li>-Estará facultado para establecer modos de trato idóneos para la relación profesional con pacientes, enfermos y otros usuarios de sus servicios, con criterios de calidad y calidez.</li> <li>-Establecerá el estatus de los beneficiarios: enfermos, pacientes, clientes, como personas en sus implicaciones éticas en relación con su quehacer profesional.</li> <li>-Fomentará relaciones de respeto y autoridad para con todos los integrantes de la comunidad universitaria.</li> </ul>
<p><b>4. Competencia clínica y de intervención</b> Recuperar las competencias que fomenta el currículo para enfrentar los problemas reales y tomar decisiones necesarias en su práctica profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificará los principales problemas de los distintos contextos en los que el alumno puede intervenir profesionalmente.</li> <li>-Le será posible generar en el alumno la capacidad de planificar, desarrollar y programas de intervención referidos a la práctica profesional.</li> </ul>
<p><b>5. Competencia práctica</b> Se refiere a la realización de procedimientos en escenarios reales o simulados para la aplicación de los conocimientos adquiridos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proporcionará distintos escenarios de actuación para la puesta en marcha de las actividades teóricamente revisadas.</li> </ul>
<p><b>6. Competencia investigativa</b> Se refiere a la búsqueda, indagación, auscultación exploración o valoración de datos, hechos, fenómenos o síntomas que hacen posible el avance, innovación y crecimiento de un ámbito de conocimiento determinado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Será capaz de formar en sus alumnos las habilidades metodológicas pertinentes para la selección, adecuación o diseño de procedimientos, técnicas o procedimientos válidos para la obtención sistemática de información, recolección y análisis de datos tendientes a la producción de un nuevo conocimiento.</li> <li>-Podrá formar en sus alumnos capacidad para generar dispositivos de prueba, situaciones o diseños experimentales que permitan la evaluación metodológica de los problemas relativos a la investigación básica, epidemiológica o clínica.</li> <li>-Será capaz de construir en el alumno la inclinación hacia la búsqueda, formulación o planteamiento de problemas, dudas o interrogantes y una actitud positiva ante el error.</li> <li>-Fomentará la participación colectiva e interdisciplinaria.</li> </ul>
<p><b>7. Competencia tecnológica</b> Se refiere al conocimiento y uso de los desarrollos tecnológicos en el ámbito de la información, telemática, electromecánica, robótica, nanotrónica, etc., en sus aplicaciones al ámbito de la salud y el ambiente para la optimización de las funciones docentes, profesionales y de investigación con actitud crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Será capaz de desarrollar actitudes positivas hacia el uso de la tecnología como una forma de apoyo a las aplicaciones del ámbito de la salud.</li> <li>-Mostrar una sólida comprensión del empleo de la NTIC'S para dar soporte a los objetivos de aprendizaje y a sus funciones docentes.</li> <li>-Aprovechar los entornos de comunicación de las NTIC'S para participar en comunidades de aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>8. Competencia teórica</b> Implica el dominio y manejo de conceptos, categorías, teorías y modelos que hacen posible la construcción de los objetos de conocimiento a nivel conceptual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Muestra dominio y manejo eficiente de conceptos, teorías modelos que hacen posible la sistematización del conocimiento.</li> <li>-Favorece el proceder teórico del alumno ante los objetos de conocimiento mediante estrategias empírico-inductivas, lógico-deductivas, analíticas o sintéticas entre otras.</li> <li>-Establece las diferentes aproximaciones a un problema, enfatiza los acuerdos, desacuerdos o lagunas en los distintos ámbitos del conocimiento con el propósito de situar los límites de su validez o formalización.</li> <li>-Moviliza el conocimiento disciplinario dentro de los límites que el currículo establece para los niveles de pregrado y posgrado.</li> </ul>
<p><b>9. Competencia administrativa</b> Uso efectivo de los recursos junto con una visión, de la administración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estará consciente de que sus tareas son previas, durante y posteriores al conjunto de actividades en función con la planificación de tareas del docente.</li> <li>-La serie de capacidades que hay que tener son ejecutar, planear, evaluar y llevar a cabo tareas con el uso efectivo de los recursos.</li> </ul>

**TABLA 3. PERFIL PROFESIOGRÁFICO DEL DOCENTE DE LAS DIFERENTES DISCIPLINAS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD**

CARRERA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<b>PSICOLOGÍA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Favorecerá la articulación, a lo largo de la formación del alumno, de seis competencias genéricas que describen los rasgos del perfil profesional.</li> <li>2. Impulsará una sólida formación teórica metodológica y de intervención desarrollando un punto de vista crítico en el alumno respecto a las distintas orientaciones en Psicología.</li> <li>3. Poseerá una sólida formación y expertez investigativa en la disciplina.</li> <li>4. Estará facultado para promover el análisis sistemático de los fenómenos psicológicos a través de métodos de investigación experimental y no experimental; el uso de diferentes estrategias de evaluación cualitativa y cuantitativa; y perspectivas multi, inter y transdisciplinarias.</li> <li>5. Será capaz de contextualizar el estudio de los procesos psicológicos en un marco histórico social, dando a la formación teórica y aplicación práctica criterios de pertinencia y eficacia.</li> <li>6. Desarrollar en el alumno la competencia administrativa que comprenda habilidades de gestión, dirección, liderazgo, coordinación de trabajos de grupo, obtención de recursos, generación de convenios y colaboraciones.</li> <li>7. Debe ser un formador de formadores en el manejo de estrategias pedagógicas y psicopedagógicas para desempeñarse como educador en diversos ámbitos.</li> <li>8. Situar la demanda social y las áreas de oportunidad para el desarrollo profesional con base en las evaluaciones de las necesidades del país.</li> <li>9. Poseerá competencia comunicativa de modo que favorezca el intercambio de información y la divulgación del conocimiento en su idioma natal y otros idiomas.</li> <li>10. Capacidad para promover la escucha sensible para reconocer las problemáticas psicopedagógicas.</li> <li>11. Promover la generación de programas sustentables que hagan posible la prevención del deterioro ambiental y el empleo bioético de la tecnología y la investigación.</li> </ol>
<b>BIOLOGÍA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Será capaz de ubicar y valorar los problemas relacionados con la disciplina, histórica y prospectivamente.</li> <li>2. Generar competencias sobre diferentes aspectos en el ámbito de la producción de bienes y servicios relacionados con la disciplina.</li> <li>3. Poseer una sólida formación y expertez investigativa en la disciplina.</li> <li>4. Formar y desarrollar un conjunto de aptitudes y actitudes pertinentes al desarrollo científico de la disciplina a nivel teórico y práctico.</li> <li>5. Situar la demanda social y las áreas de oportunidad para el desarrollo profesional con base en las evaluaciones de las necesidades del país.</li> <li>6. Mostrar conocimiento del campo profesional del biólogo para orientar al alumno en la elección consciente e informada de su inserción propositiva en otras áreas de oportunidad y emergentes.</li> <li>7. Fomentar y orientar en el alumno el trabajo colaborativo con otros profesionistas a nivel multi, inter y transdisciplinario.</li> <li>8. Promover la generación de programas sustentables que hagan posible la prevención del deterioro ambiental, la conservación de la biodiversidad, la renovación de los ecosistemas y el empleo bioético de la tecnología y la investigación.</li> <li>9. Desarrollar en el alumno la competencia administrativa que comprenda habilidades de gestión, dirección, liderazgo, coordinación de trabajos de grupo, obtención de recursos, generación de convenios y colaboraciones.</li> <li>10. Competencia comunicativa que favorezca el intercambio de información y la divulgación del conocimiento en su idioma natal y otros idiomas.</li> <li>11. Manejo de recursos múltiples para situar el aprendizaje tornándolo significativo y basado en problemas.</li> </ol>

**TABLA 3. PERFIL PROFESIOGRÁFICO DEL DOCENTE DE LAS DIFERENTES DISCIPLINAS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD (CONTINUACIÓN PARTE A)**

CARRERA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<b>ENFERMERÍA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estará facultado para fomentar la competencia administrativa en ámbitos clínicos y hospitalarios que comprenda habilidades de gestión, dirección, liderazgo, coordinación de trabajos de grupo, obtención de recursos, generación de convenios y colaboraciones.</li> <li>2. Promover y orientar en el alumno el trabajo colaborativo con otros profesionistas a nivel multi, inter y transdisciplinario.</li> <li>3. Estructurar la práctica conforme a modelos de atención en enfermería que garantice la sistematización del cuidado de la persona.</li> <li>4. Orientar la formación hacia el desarrollo y empleo de nuevas tecnologías para el cuidado de la persona.</li> <li>5. Promover el desarrollo de su ejercicio profesional que sitúe conforme a valores humanísticos y universitarios su desempeño técnico y su vínculo social.</li> <li>6. Orientar el ejercicio profesional hacia modalidades de la práctica libre.</li> <li>7. Competencia comunicativa que favorezca el intercambio de información y la divulgación del conocimiento en su idioma natal y otros idiomas.</li> <li>8. Poseer una sólida formación y expertez investigativa en la disciplina.</li> <li>9. Manejo de recursos múltiples para situar el aprendizaje tornándolo significativo y basado en problemas.</li> <li>10. Promover la generación de programas sustentables que hagan posible la prevención del deterioro ambiental y el empleo bioético de la tecnología y la investigación.</li> </ol>
<b>CIRUJANO DENTISTA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deberá desarrollar una enseñanza centrada en el estudiante, en función de las condiciones y características del modelo curricular.</li> <li>2. Con base en la participación activa del estudiante y la necesidad de que construya su objeto de aprendizaje: "hacer aprender" más que enseñar.</li> <li>3. En virtud de la complejidad de los escenarios profesionales que enfrentará el egresado: movilizar los saberes como recursos.</li> <li>4. Dadas las características y dinamismo de los contextos del saber odontológico y las posibilidades de "movilidad estudiantil" en la curricula actual: efectuar una planificación flexible.</li> <li>5. Considerando los procedimientos innovadores desarrollados para relacionar el aprendizaje a la resolución de problemas y la toma de decisiones: ligar la evaluación a la formación.</li> <li>6. Considerando la inserción de la odontología en un campo de conocimiento relativo a las ciencias de la salud tanto dentro del cual se desarrolla y se precisa progresivamente: hacer un énfasis en la transdisciplina.</li> <li>7. Considerando las características de la demanda social y los requerimientos del ejercicio profesional del egresado: garantizar una formación científica, tecnológica y humanística.</li> <li>8. El profesor deberá situar, de acuerdo al contexto institucional que propone la FES Iztacala, el desarrollo de una cultura de superación en el estudiante que fomente la motivación y la satisfacción personal, la responsabilidad social, el involucramiento interpersonal, y construya los valores y actitudes conducentes al ejercicio ético y legal de su profesión.</li> <li>9. Reconocerá las características de la oferta educativa de la profesión odontológica en general y el desarrollo científico y tecnológico particular, para efectuar un seguimiento continuo de los planes y programas de estudio.</li> <li>10. Con relación a su desempeño en escenarios áulicos fungirá como un dispensador de información, facilitador del aprendizaje, evaluador, planificador de la enseñanza y diseñador de recursos.</li> <li>11. Respecto a su desempeño en escenarios clínicos además de los anteriores deberá fungir como ejecutor modélico de las técnicas y estrategias relativas a las fases de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y profilaxis en la atención de los pacientes en la atención de la salud bucal.</li> <li>12. Promoverá y asesorará tareas de investigación en los alumnos en la medida en que él mismo participe de proyectos de investigación de corte epidemiológico, casuístico o básico-experimental.</li> <li>13. Llevará a cabo tales tareas conforme a su vocación docente y bajo la pretensión de un mejoramiento del nivel de su satisfacción laboral.</li> <li>14. Competencia comunicativa que favorezca el intercambio de información y la divulgación del conocimiento en su idioma natal y otros idiomas.</li> <li>15. Promover la generación de programas sustentables que hagan posible la prevención del deterioro ambiental y el empleo bioético de la tecnología y la investigación.</li> <li>16. Fomentar la competencia administrativa en ámbitos clínicos y hospitalarios que comprenda habilidades de gestión, dirección, liderazgo, coordinación de trabajos de grupo, obtención de recursos, generación de convenios y colaboraciones.</li> </ol>

**TABLA 3. PERFIL PROFESIOGRÁFICO DEL DOCENTE DE LAS DIFERENTES DISCIPLINAS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD (CONTINUACIÓN PARTE B)**

CARRERA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
OPTOMETRIA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Será capaz de atender a las características del perfil epidemiológico nacional relativo a las alteraciones visuales y al estado de salud ocular.</li> <li>2.Fortalecerá el vínculo dinámico con otros profesionales desde el campo de su competencia profesional.</li> <li>3.Será capaz de situar los intereses heterogéneos de los alumnos para estructurar su inclinación vocacional y proyectar su definición profesional.</li> <li>4.Orientar la enseñanza del alumno hacia la innovación de materiales y técnicas para la evaluación y tratamiento de las alteraciones visuales y estado de salud ocular.</li> <li>5.Generar conocimientos y habilidades relacionadas con la administración y mercadotecnia, siendo consciente de la importancia de estas áreas en el éxito profesional de la optometría</li> <li>6.Participar en la construcción de conocimientos teórico-metodológicos en áreas estrechamente vinculadas a la optometría, preocupándose por la difusión de sus hallazgos.</li> <li>7.Vincular sus tareas de investigación a la docencia y al servicio, considerando los problemas actuales y futuros de la optometría.</li> <li>8.Conocer en profundidad los procesos de salud-enfermedad implicados en el sistema visual y su relación con el organismo, lo cual lo pone en condiciones de investigar e intervenir en el campo clínico.</li> <li>9.Conocer los fenómenos ópticos que tienen lugar en el proceso normal y anormal de la relación y la función visual para determinar con bases teóricas la corrección óptica adecuada para cada paciente.</li> <li>10.Promover en el alumno una atención oportuna, respetando las necesidades del paciente a fin de establecer un ejercicio profesional conforme a valores humanísticos, éticos y universitarios dentro de un medio biopsicosocial.</li> <li>11.Promover en el alumno la atención multiprofesional del paciente aplicando sus conocimientos y experiencia clínica, en la prevención, diagnóstico, tratamiento, canalización, rehabilitación y seguimiento de las alteraciones visuales y el estado de salud ocular.</li> <li>12.Competencia comunicativa que favorezca el intercambio de información y la divulgación del conocimiento en su idioma natal y otros idiomas.</li> <li>13.Promover la generación de programas sustentables que hagan posible la prevención del deterioro ambiental y el empleo bioético de la tecnología y la investigación.</li> <li>14.Debe ser un formador de formadores en el manejo de estrategias pedagógicas y psicopedagógicas para desempeñarse como educador en diversos ámbitos.</li> <li>15.Tener la capacidad de escucha y promover la escucha sensible en los vínculos que establezca con los diferentes agentes del proceso formativo.</li> </ol>

## 8. CONCLUSIONES

A modo de conclusión sería pertinente señalar algunos de los retos que enfrenta el sistema de evaluación del desempeño profesional docente que hemos descrito en sus rasgos generales. En primer lugar, señalar que desde nuestra perspectiva la profesionalización del docente no es únicamente algo que deba ocurrir en lo real, es decir, en la serie de condiciones materiales que la institución provee para la realización de las tareas docentes, ni tampoco alcanza con el reconocimiento social de la importancia del rol docente y de las características de su misión, el reto que enfrenta este sistema de evaluación en el contexto de las profesiones del área de la salud, se refiere además al **posicionamiento subjetivo del docente con relación a su propia praxis**, o de manera más específica: cuál es el valor que él mismo le atribuye a su tarea de formar profesionales de la salud, si esto resulta para él equivalente en importancia o incluso más que su ejercicio personal como profesional de la odontología, la psicología, la medicina, la biología, etc. Profesionalizarse implicaría de ese modo cuestionarse acerca de la jerarquía de sus valores: qué lugar ocupa para el docente su praxis docente en el orden de sus prioridades, qué relación guarda con su satisfacción personal y como se representa su compromiso institucional; si ha asumido la necesidad de una construcción sistemática de las competencias docentes que le son demandadas para este ejercicio así

como si se preocupó por adquirir las relativas a su profesión particular. Posicionamiento subjetivo que también pasa por el estatus que su quehacer docente guarda en el orden de lo laboral y en el modo que lo articula a su proyecto de vida, pues llegamos a encontrarnos con valoraciones del tipo siguiente: que el trabajar como docente fue retomado como una opción temporal mientras se encontraba algo mejor; que no ha resultado del todo rentable ejercer como profesional en su disciplina y con la docencia complementa sus percepciones económicas. En suma, el valor atribuido a la praxis docente, el sentimiento de sí como docente y el tiempo efectivo que le destina a su preparación para la tarea docente, resultan factores determinantes de lo que podemos llamar profesionalizar la docencia.

En segundo lugar, el relativo a la diversidad de estilos docentes que se escenifican en un contexto multidisciplinario como el que aquí situamos y cuya eficacia, no obstante haberse desplegado ya a lo largo de más de tres décadas, estaría por determinarse a la luz de diferentes indicadores de rendimiento. Donde además, es importante considerar que esta diversificación responde en principio a las necesidades mismas de una formación disciplinaria, cuyas exigencias específicas parten de los niveles de responsabilidad que los estudiantes deben asumir al incidir en los escenarios clínicos, educacionales, ambientales y de investigación, que caracterizan a estas profesiones. Desde ese lugar, las funciones docentes y los perfiles profesiográficos se deben ofrecer como una guía precisa para la acción y como verdaderos orientadores del adecuado desempeño docente según esta especificidad disciplinaria, al mismo tiempo que hagan posible la evaluación del ejercicio docente como base para regular y favorecer el desarrollo profesional de la propia praxis docente.

Un tercer problema que requiere una determinación empírica es el relativo al empleo de las modalidades de evaluación que aquí hemos bosquejado. Si asumimos que tales modalidades no son equivalentes ni en su forma de implementación ni tampoco en el tipo de información específica que arrojan, la toma de decisiones se centra en establecer cuantas y cuáles de tales modalidades se aplican, ya que se pudiera pensar de manera simplista que lo ideal sería aplicarlas todas, sin embargo para todos aquellos que hemos estado comprometidos con la evaluación docente sabemos que la inversión de tiempo institucional sería costoso no sólo en la misma fase de aplicación, sino en el tratamiento de los resultados ya que comprenden un espectro cualitativa y cuantitativamente muy amplio. El sistema además debe precisar no sólo las características de los instrumentos en su particularidad a cada carrera que está por evaluarse, sino más allá, con qué propósitos se emplearía una modalidad: si de acuerdo a las características de cada población o a las necesidades de información en cada etapa para impulsar objetivos institucionales estratégicos; cuestiones que incluyen también la apetencia de que toda la planta docente sea evaluada o si se escalonan sistemáticamente cada sector vg. nuevo ingreso, antigüedades intermedias o los de mayor antigüedad, para recuperar información privilegiada y específica al desarrollo institucional bajo la tentativa de profesionalizar la docencia. Situada así la toma de decisiones en este plano, se deberá pensar además acerca del destino de la información obtenida, ya que las tentativas de evaluación docente en nuestras dependencias ha implicado una especie de cerco informativo de modo que los resultados de la misma sólo la llegan a conocer los directores o funcionarios de cierto rango y el grueso de la población docente evaluada solo interactúa con el instrumento, pero no se le impacta de manera positiva.

Finalmente, otro de los problemas para este sistema de evaluación docente, es el que se refiere a la resistencia de los profesores a ser evaluados, en virtud que de manera automática a toda tentativa de evaluación se le asocia con la posibilidad de sanciones de orden económico o académico. El problema entonces que este sistema de evaluación debe enfrentar es el de vincularlo a un proceso motivacional

para fortalecer la identidad profesional docente y ligarlo a un proceso de formación y superación docentes. Esto nos lleva a considerar que dicho sistema sitúa la evaluación con relación al compromiso institucional de un crecimiento académico del profesor y a un reconocimiento de la labor docente en particular. Adicionalmente el sistema debe reconocer el tipo de competencias de las cuales espera que el profesor sea depositario, determinando cuáles posee y en qué grado, para suplir aquellas deficitarias o desarrollar las que se encuentren en estados iniciales. Se trata entonces de un sistema que habiendo delimitado sus perfiles profesiográficos docentes, invierte en la construcción de los docentes idealmente preestablecidos.

Como hemos dejado entrever, dicho sistema tendrá que estar enmarcado por un contexto institucional, donde el modelo de gestión resulte solidario con la valoración del estatuto del docente, del fomento de sus capacidades y la retribución a los esfuerzos del docente en este sentido. Para nosotros una ventaja al formular este sistema de evaluación docente es que fue factible ensayarlo en su fase de construcción al seno de una dependencia de la UNAM, siendo el caso de los perfiles profesiográficos de los cuáles pudimos probar su claridad y pertinencia en los cursos para los profesores de nuevo ingreso en las carreras de esta dependencia, de ese modo, contar con los perfiles profesiográficos establecidos por competencias, resultó en la práctica un verdadero orientador para la articulación de estos cursos de formación y para que los asistentes al mismo tuvieran claridad acerca del horizonte de la demanda institucional relativa a su futura práctica docente. En prospectiva, sabemos que la continuación de este tipo de esfuerzos fortalecerá a la institución que los asuma y, en términos teóricos, nos permite avanzar hacia un concepto más pleno de educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, S. M., Alarcón, H. M., Cáceres, C. y Eusse, Z. O. (1996) La profesionalización de la docencia en el nivel superior. En K. E. Chehaybar y E. M. Ríos (Coord). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, pp. 85-119. México: CISE, UNAM.
- Aquino, Z. S. P. (2011) La evaluación del desempeño del profesor universitario en el contexto de la globalización. Políticas, Enfoques y Prácticas. En B. E. Arciga. y M. E. Fernández Chirino. *Globalización y neoliberalismo en la educación superior y otras ciencias sociales*. México: Plaza y Valdés y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Banco Mundial (2005). "Where is the Wealth of Nations?: Measuring Capital for the 21st Century". Obtenida el 25 de Noviembre 2001 de <http://go.worldbank.org/2QTH26ULQ0>.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital, cultura, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrión, C. C. y Fernández. A. L. (1989) Experiencias en la Autoevaluación Institucional en México. Obtenida el 25 de Noviembre 2011 de <http://www.anuies.mx/servicio/p/anuies/publicaciones/revsup/.../txt6.htm>.
- Cisneros-Cohernour, E.J. (2008). El Portafolio como Instrumento de Evaluación Docente: Una Experiencia en el Sureste de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e). Consultado el 29 del Noviembre del 2011, [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art10.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art10.pdf).

- Colomba, N., Chanes, G. y Kern, S. (2004) Evaluación, nuevas concepciones. Consultado el 29 de Noviembre 2011 en <http://www.monografias.com/trabajosII/conce.shtml>.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Viñas del Mar, Chile. N°15, pp. 11-52.
- De los Ríos, D., Herrera, J., Letelier, M. y otros (2000). Paradigmas y competencias profesionales. En CINDA. *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Santiago de Chile.
- Derrida, J., (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz Barriga, A. (2000) Evaluar lo Académico. Organismos Internacionales. Nuevas Reglas y Desafíos. En T. Pacheco. y Á. Díaz Barriga. *Evaluación académica*. México Fondo de Cultura Económica y UNAM CESU.
- Díaz Barriga, A. (2005) El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108).
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/ Universia. 1, (1), pp. 37-57.
- Durkheim, E. (1998). *Educación pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el día 29 de noviembre de 2011 en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>.
- Fernández, N. y Coppola, N. (2008). "Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en algunos países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias". *Perspectivas em Políticas Públicas*, 1(2). pp. 131-163. Belo Horizonte
- Fuentes, M. M. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación Docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelp/1999-v2n1.htm>.
- Herrera, S. F., Stein, G.E., Morales, R. M. y Hernández, M. L. (2011). La profesionalización del docente y sus competencias en el ámbito de la salud. *Revista de Educación y Desarrollo*. Número 18, pp. 19-26.
- Herrera, Hernández y otros (en prensa). Trayectorias Académicas e Identidad Profesional en Docentes de la FES Iztacala. Ediciones UNAM FES Iztacala.
- Mireles, O. I. *La profesionalización docente. Motivos de formación y actualización docente*. (s/f) Memorias. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consultado el 30 de noviembre de 2011.
- <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at15/PRE1178847214>.
- Montero. L. P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. Ensaio: *aval.pol.públ.Educ*, 15 (56). Consultado el 05 de Enero 2012 en <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000300003>.

- Pasillas, V. M. (2001) Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles Educativos*, 23 (92), pp. 74-97. Consultado el 30 de noviembre de 2011 en <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2001/n92a2001/mx.peredu.2001.n92.p74-97.pdf>.
- Pico, J. (Comp.). (1988) *Modernidad y postmodernidad*, Madrid: Alianza.
- Pinilla, A. (1999) Las competencias en la educación superior. Consultado el 29 de noviembre 2011 en <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/tuning.pdf>.
- Rojas, M. I. (2010) Formación y profesionalización de la Docencia en el Nivel Superior en el contexto de la Posmodernidad. Reflexiones sobre el caso mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e) Consultado el 30 de noviembre de 2011 en [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art16.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art16.pdf).
- Rueda, B. M. Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. México: UNAM CESU.
- Rueda, B.M. y otros.(2008) *La evaluación de los profesores para mejorar su práctica*. México: UNAM IISUE.
- Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Problemática Regional y Plan General Integral de Desarrollo (2008) Monterrey UDUAO.
- UNESCO (1999). *Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* Consultado el 30 de Noviembre 2011 en <http://www.red-mat.unam.mx/AUA/EDSUP99.PDF>.
- Valdés, V. H. (2000) Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente Ponencia presentada por Cuba. Consultado el 29 de Noviembre 2011 en <http://www.oei.es/de/rifad02.htm>.
- Vattimo, G. (1998). *La sociedad transparente*. Buenos Aires: Paidós.

