



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

# Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente de la UAEM. PIFED Documento de referencia

Actualización: 2022

## Contenido

Presentación.....	2
Justificación.....	3
1. Referentes.....	5
1.1. Referentes Contextuales.....	5
a. Internacional y nacional.....	5
b. Institucional. Formación y Evaluación Docente en la UAEM.....	9
1.2. Referentes conceptuales.....	13
a. Desarrollo Profesional Docente:.....	13
b. Formación Docente.....	15
c. Evaluación del desempeño docente.....	16
d. Competencias.....	17
2. Objetivos del programa.....	18
2.1 Objetivo general.....	18
2.2 Objetivos específicos.....	18
2.3 Principios orientadores para el desarrollo del programa.....	19
3. Perfil Deseable del Personal Académico UAEM.....	20
4. Propuesta de perfil del docente universitario UAEM que participa en PE de Nivel Superior y Posgrado.....	23
5. Estructura y elementos del PIFED.....	26
5.1 Formación Docente.....	26
a. Constelaciones mayores formativas.....	28
b. Constelaciones menores y constelaciones secundarias activas.....	30
5. Procedimiento que un docente debe realizar para participar en actividades de capacitación docente.....	35
6. Reportes.....	35
7. Referencias.....	36

## Presentación

Con el objeto de dar cumplimiento a los objetivos y propósitos del Plan Institucional de Desarrollo 2018- 2023 (PIDE), el Modelo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y el estatuto de la institución, en términos de formación y evaluación de las funciones del personal académico de la UAEM, se formula el presente Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente de la UAEM (PIFED), que opera a través de la Secretaría Académica y las instancias correspondientes.

Este programa de carácter institucional tiene por objeto, impulsar el desarrollo profesional de los académicos de la UAEM, constituido a partir de dos elementos; la formación entendida ésta como un proceso de educación continua y permanente y, por otro lado, la evaluación de su desempeño con fines reflexivos y de orientación formativa.

Para el desarrollo de este programa, se consideraron los rasgos y principios de la institución, que retoman elementos del enfoque por competencias, acorde a los fundamentos y postulados del modelo universitario. Por su peculiaridad, este programa es de carácter transversal, pues impacta en los diferentes niveles educativos, unidades académicas, centros de investigación y sedes regionales en los que hay al menos un Programa Educativo (PE) adscrito.

Por otra parte, es necesario reconocer que en este proceso, en el que participan profesionales de la educación, se considera una vertiente amplia que reconoce al personal académico como sujeto crítico, auto-reflexivo y participativo, mediador y facilitador de experiencias para estimular y facilitar el aprendizaje de los alumnos, que a partir de su participación en los procesos de evaluación y formación, realiza un ejercicio que lo conduce a comprender, reflexionar y mejorar su actividad académica para la transformación de los procesos.

Desde esta perspectiva, el PIFED, retoma el proceso de la evaluación como un ejercicio reflexivo de su práctica, y que descansa sus principios en términos de orientación formativa, participativa, humanista, multidimensional y multireferencial, hacia la búsqueda e inmersión de fuentes de apoyo para su propio perfeccionamiento.

## Justificación

Durante las últimas décadas, el fenómeno de globalización, ha provocado una serie de cambios emergentes en los ámbitos económico, social, político, científico y tecnológico en la mayoría de las naciones. Este fenómeno social condujo a la configuración de otro tipo de organizaciones sociales y productivas que, a su vez, demandaron nuevas estructuras, procesos y nuevos roles en los sujetos, así como otras formas de interacción y de comunicación.

La globalización, también trascendió hacia el sector educativo, generando replanteamientos desde las directrices, políticas, funciones y esquemas organizativos en general, que dieron pauta a nuevas dinámicas en las instituciones educativas, bajo el argumento de mejorar y fortalecer el trabajo académico y, en breve tiempo, lograr los estándares de calidad educativa demandados en el contexto internacional y nacional.

La influencia de la globalización, en los cambios de las instituciones educativas y particularmente en educación superior, condujo entre otras cosas, a incorporar nuevas concepciones y prácticas en los procesos institucionales; entre ellos, los relacionados con nuevas tareas asignadas al docente y otras demandas respecto a su profesionalización, pues con ello, se coadyuvaría a asegurar la calidad de la docencia y en su caso, la producción de investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES). Fue a partir de ello, que el quehacer docente y otras formas de trabajo académico, se proyectaron como ejes centrales de los cambios institucionales, bajo el argumento de favorecer el replanteamiento y mejor operación de los programas, estrategias y procesos académicos en general. De igual manera, se dio amplia promoción al desarrollo continuo del profesional académico, con la pretensión de que los perfiles de estos profesionales resultaran más acordes a las demandas emergentes de un contexto en constante cambio.

Otro factor relacionado con el tema tiene ver con las políticas educativas asociadas a la profesionalización docente, que en el caso mexicano, a nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública configuró en diferentes momentos; ciertos programas que tenían como finalidad apoyar la mejora del profesorado, tal fue el caso del Programa de Superación Académica, (SUPERA) y más recientemente, el Programa de Mejoramiento al Profesorado, (PROMEP).

Indudablemente, esta nueva era plantea demandas cada vez más complejas, multivariadas y cambiantes, que conducen entre otros a asumir un compromiso con un proceso de aprendizaje individual, colectivo y global a lo largo de la vida. De esta manera, esta nueva demanda plantea otras maneras de entender la formación; una formación cada vez menos anclada a modelos formales, presenciales, rígidos y “enlatados” y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente.

Ante este contexto, las IES han tratado de responder a estas demandas; al respecto, se reconocen las importantes iniciativas que se han impulsado a favor de la mejora docente. Cada vez hay un mayor interés en las universidades públicas sobre integrar una vertiente mucho más amplia; desde la perspectiva que aborda el Desarrollo Profesional Docente, y su interconexión con dos dispositivos: la evaluación y la formación docente como una oportunidad de crecimiento y desarrollo, a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo en redes académicas. (Rueda 2008).

Ante este marco, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos considera que es prioritario articular los programas de mejoramiento al trabajo docente, a partir del abordaje de la evaluación del desempeño del personal académico y su formación permanente; elementos que constituyen en sí mismos, los cimientos hacia el desarrollo profesional de la docencia.

De esta manera y con la intención de atender estos lineamientos, se formula la necesidad de desarrollar un Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente (PIFED) como un espacio que posibilite por un lado, la formación docente por competencias, la actualización y capacitación permanente y el desarrollo de nuevas experiencias que le apoyen a propiciar prácticas de aprendizaje significativas que susciten un mayor interés y participación de los estudiantes durante su proceso de formación, y por otro; el aspecto reflexivo de su práctica docente a través de procesos evaluativos que permitirán detectar las debilidades y reconocer las fortalezas. Con estos elementos, se considera que el PIFED cuenta con una estructura flexible, pues se adecua al contexto y a las posibilidades del docente, y es integral, en la medida que toca los elementos que influyen en la práctica académica y atiende las diversas necesidades pedagógicas del docente.

## 1. Referentes

### 1.1. Referentes Contextuales

#### a. Internacional y nacional

En relación a la calidad en la educación, en el informe de Delors (1996) sobre “La educación encierra un Tesoro”, preparado para la UNESCO, se destacaba que mejorar la calidad y la motivación de los docentes debía ser una prioridad de todos los países. Algunas de las recomendaciones que se formularon fueron: articular las estrategias de desarrollo docente en instituciones de formación de profesores y universidades; así como desarrollar programas de formación continua y superación del personal docente. Para ese momento, Delors ya enfatizaba que durante los últimos años el tema había sido un elemento de gran preocupación para los gobiernos de la mayoría de los países.

Por otra parte, la UNESCO-IESALC (2009) plantean que; es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento (...) las Instituciones de Educación Superior y en particular las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones.

En este sentido, la UNESCO pronunció que la evaluación del desempeño y la carrera profesional docente eran dos de los temas de mayor actualidad en el debate educativo por una parte, debido a su influencia en la organización del trabajo de los docentes y los centros escolares y, en segundo lugar, porque son dos campos marcados por la polémica e incluso por la confrontación entre distintos enfoques y procesos de implementación.

Desde esta óptica, la Educación Superior enfrenta importantes retos que tienen como objetivo general, mejorar la calidad de los servicios en educación. El cambio demanda entre otros, que las personas se auto motiven, sean creativas y capaces de asimilar y adaptarse a los nuevos cambios y realidades; en particular la figura docente que se presenta como uno de los elementos importantes en esta configuración hacia la transformación de su papel, en una serie de

acciones más comprometidas con su entorno y con su función social de formador de recursos humanos conscientes de las necesidades sociales, preparado para desempeñarse de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo.

En la revisión de fuentes de consulta sobre los antecedentes nacionales sobre el tema de formación docente, se pudo ubicar que, el génesis de la profesionalización de la actividad docente a través de acciones sobre formación docente se ubica dentro de la estructura de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) que surgió en 1977 y cuyos propósitos fundamentales se orientaron a mejorar el desempeño de la práctica docente y a “dotar al personal docente de las herramientas necesarias para un mejor desempeño de su práctica” (UNAM 1996). Los servicios del CISE; fueron un mecanismo directo de relación con la comunidad universitaria y otras instituciones educativas, a través de los cursos de docencia y asesorías, que a petición de las instituciones se impartían en el CISE. Su cierre, en 1997 propició que cada IES, resolviera de manera particular las acciones para la mejora de la función

docente. A partir de entonces algunas instituciones fomentaron la creación de centros de formación con propósitos y estructura similar a la del CISE, o bien constituyeron instancias administrativas como departamentos o direcciones, vinculadas a la formación y superación docente.

Otra de las instancias de apoyo a la formación de profesores en el país; lo representa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), creada en 1950, que tiene como propósito; entre otros, contribuir a la integración del sistema de educación superior y al mejoramiento integral y permanente de las instituciones afiliadas en los ámbitos de la docencia, investigación y difusión de la cultura. Otra actividad ha sido el programa de educación continua dirigido a docentes y directivos de las IES como una modalidad flexible en sus programas, contenidos y métodos, innovada y recreada continuamente de acuerdo con las necesidades de los diversos sectores (ANUIES, 2002). Dicha asociación se ha posicionado a nivel nacional como un importante espacio de educación continua para las personas que participan en el sector educativo, a quienes les ha permitido la actualización de conocimientos; además de la posibilidad de interactuar con personas de otras IE.

Respecto al tema de evaluación docente, en la literatura se ubicó que, el impulso de políticas de evaluación se inició a principios del siglo XX, en Estados Unidos y Reino Unido y, entre sus propósitos se enunció: medir el rendimiento de los estudiantes y el contenido de los cursos, prevaleciendo la concepción de asociar la evaluación con el incremento de la calidad. (Boyer 1997)

En el contexto nacional, durante la década de los años sesentas y, en el período de arranque de políticas educativas vinculadas con la evaluación institucional en Educación Superior se promovieron diversas acciones encaminadas a la racionalidad de recursos y a una nueva estrategia eficientista que dio como resultado la aplicación de políticas de evaluación institucional. Fue a partir de esto que, cada vez mayor el número de instituciones educativas que comenzaron a realizar evaluaciones de sus procesos y sus productos, entre los cuales se ubicaría al desempeño docente.

Bajo tales iniciativas, el tema de la evaluación de la docencia, se desarrolló con la aplicación de cuestionarios dirigidos a los alumnos e inicialmente fueron empleados en instituciones educativas de nivel superior del sector privado. La primera institución de educación superior pública en evaluar la práctica docente, aplicando cuestionarios dirigidos a la opinión de los alumnos, según lo reportado por Rueda (2002), fue la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1971, posteriormente la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

En la literatura se reconoce que la aplicación de instrumentos para la evaluación de la docencia proliferó en casi todas las instituciones educativas cobrando cada vez mayor fuerza. Sin duda, estas acciones han representado para algunas universidades, ciertas aproximaciones a la reflexión y estudio sobre la evaluación y retroalimentación de la práctica docente; Según reporte de algunas IE, como la Universidad de Guanajuato y la Universidad Anáhuac, han elaborado importantes ensayos sobre modelos de evaluación docente, en los que destaca la elaboración de reportes no sólo de tipo cuantitativo, sino también cualitativo. Aunado a esto, estas instituciones y otras más, han logrado hacer los primeros enlaces entre el proceso de evaluación y formación docente.

En relación a la producción en el tema en México, durante los últimos años, se avanzó significativamente y se fortaleció este campo de estudio, particularmente con los trabajos realizados por un grupo de académicos integrados en torno a la investigación sobre evaluación del desempeño docente, entre ellos destacan: Edna Luna (2002), José M. García Garduño (2000), Mario Rueda, (2000), (2002), (2003), Frida Díaz Barriga (2002), Isabel Arbesú (2002), Carmen Gilio (1996) y Ángel Díaz Barriga (2005) entre otros, que han realizado importantes contribuciones.

La evaluación de la efectividad de la docencia ha sido un aspecto considerado como fundamental en casi todas las IES para determinar la calidad con la que se llevaron a cabo diversas funciones docentes y a partir de ello se han realizado una variedad de recomendaciones y decisiones académicas y administrativas. Al respecto, Rueda (2004) asegura que la evaluación docente debería proporcionar realimentación a los profesores, y tener una influencia directa en su autoimagen y satisfacción profesional.

Desde este contexto y en función de las políticas educativas a nivel nacional, en el sexenio 2013–2018, en el Plan Nacional de Desarrollo, en la meta nacional número tres de México con Educación de calidad, se establece como estrategia; desarrollar un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico con fines educativos y en particular; sobre las líneas de acción se propone; estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente, así como robustecer los programas de formación para docentes y directivos, e impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información

Lo expuesto hasta aquí permite observar que las políticas a nivel nacional, tienden a reiterar el compromiso con la formación permanente del profesorado, orientándolo hacia la mejora de la calidad educativa, a través de los programas federales de apoyo al profesorado.

## **b. Institucional. Formación y Evaluación Docente en la UAEM.**

En el contexto institucional, indudablemente han habido importantes acciones tendientes a la atención de las políticas internas, en el contexto histórico, durante la administración 2001– 2007, se emitieron directrices para la evaluación y formación docente, a través del Plan Institucional de Desarrollo (PIDE), y mediante el Programa Estratégico para la Evaluación y la Formación Docente (PEEFD) donde se mencionó la importancia de propiciar la mejora continua en el desempeño docente del personal académico de la Universidad. (UAEM. PIDE. 2001 – 2007. p. 38- 39).

Por otra parte, en el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2007 – 2013, en las líneas de acción del sistema educativo de la UAEM, particularmente en el subsistema de Educación Superior y en materia de pertinencia de la oferta educativa, y en el tema de evaluación de la docencia se señaló la necesidad de diseñar modelos de evaluación del desempeño docente que estén acordes a las políticas y líneas de acción que marca el PIDE. (UAEM PIDE 2007 – 2013 p. 45).

En el mismo apartado de Educación Superior, en las líneas de acción en materia de innovación de la práctica de enseñanza- aprendizaje, se refiere en tema de evaluación de la docencia, incorporar a los instrumentos de evaluación académica elementos que permitan identificar avances del estudiante en aspectos de su formación integral. (UAEM PIDE 2007 – 2013 p. 45).

Asimismo, en las líneas de acción para el apoyo de las tareas sustantivas de la UAEM, en el eje de gestión laboral y en las líneas de acción en materia de evaluación laboral; revisar y actualizar los mecanismos existentes referentes a la evaluación del desempeño del personal administrativo y docente de la universidad. (UAEM PIDE 2007 – 2013 p. 56).

En el 2018, en las políticas institucionales de capacidad académica, la administración central 2018-2023, considera la articulación de programas de mejoramiento al trabajo docente, desde el abordaje de la evaluación del desempeño del personal académico y de su formación y actualización permanente como elementos que constituyen en sí mismos, los cimientos hacia el desarrollo profesional de la docencia, para la consolidación de la

habilitación y capacitación del personal docente, así como el fortalecimiento de los cuerpos académicos. (UAEM PIDE 2018 -2023 p.76).

En el caso del Estatuto Universitario, se establecen políticas académicas de acuerdo al Modelo Universitario, en las que se proponen, entre otras: “VI. Asumir el seguimiento y evaluación de sus procesos y de sus actores, a través del establecimiento de criterios de calidad para el mejoramiento continuo de la Institución; VII. Reconocer que el desarrollo y actualización del personal académico y administrativo, es un elemento integral y permanente para el fortalecimiento del modelo universitario y de la Institución en su conjunto”. Asimismo, se plasman dentro de las obligaciones de los trabajadores académicos (Art. 135 Fracción V) que éstos deberán mantenerse en actualización permanente en los campos de los saberes requeridos para el ejercicio óptimo de sus actividades.

En cuanto a las áreas administrativas y las acciones que éstas han generado, en los hallazgos sobre formación docente en la UAEM, se reporta que en el año de 1986, la Secretaria Académica de la UAEM, creó un Programa Integral Permanente de Formación y Actualización de Recursos Humanos en Educación con gran aceptación por parte de los profesores, (UAEM;1988), para 1988 se creó la Dirección de Formación y Actualización Docente e Investigación Educativa (DeFADIE), cuyos objetivos consistían en formar y actualizar al personal académico de la UAEM (incluidos profesores e investigadores en educación continua), y cuyo trabajo se enfatizó principalmente en la organización de cursos de formación, capacitación y actualización docente. Con la creación de la DeFADIE, la UAEM pretendió implementar entre otras, diversas acciones que permitieran establecer un vínculo con los profesores, que se conocieran las necesidades y problemáticas a las que se enfrentaba en su cotidianeidad como docente, llegando a un nivel de servicios que cediera la formación sistematizada en el análisis y manejo de alternativas que dieran solución a las principales problemáticas de la práctica docente.

En 1995 entró en vigor el Programa de Carrera Docente del Personal Académico que evaluaba a los profesores investigadores de tiempo completo. Las actividades de evaluación docente en la UAEM se reorientaron, a través de la creación de la Dirección de Evaluación, área que elaboró varios instrumentos de evaluación de la docencia, mismos que fueron aplicados en todas las

unidades académicas a principios de 1997; sin embargo, el proceso de evaluación docente fue cuestionado desde el Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM (SITUAEM), entre otros, se señalaron algunas limitantes del proceso de evaluación docente: falta de consenso en el tipo de preguntas, desinterés por parte de los alumnos para contestar el instrumento, falta de claridad en el planteamiento de los reactivos, uso punitivo de los resultados. Bajo los argumentos expuestos, el área administrativa responsable replanteó el ejercicio; sin embargo en 1998 por acuerdo general del SITUAEM se detuvo el proceso de evaluación docente. (UAEM. SITUAEM. Acta de acuerdos de asamblea general. 1998).

De 1998 al 2004, se generó un gran vacío en las acciones institucionales sobre la formación docente; como resultado, las unidades académicas asumieron la responsabilidad de dar atención a sus profesores, a través de actividades centradas en cursos; muchos de los cuales, fueron apoyados en la gestión que los docentes desarrollaron a través de las academias interescolares de nivel medio superior, así como por grupos de docentes organizados por disciplina o bien área de conocimiento al interior de las unidades académicas, y a nivel institucional, a través de las Academias Generales por Disciplina (AGEDIS) (UAEM; 1998).

En el año 2001, se constituyó una comisión de evaluación integrada por profesores de diversas áreas del conocimiento, de las AGEDIS (CGE-AGEDIS), entre otros puntos, retomó las experiencias que se habían tenido en la Universidad y realizó consultas a los profesores de la institución, con el objeto de generar una nueva propuesta sobre el proceso de evaluación docente. (UAEM; 2001).

Para el año 2003, se conformó el Departamento de Capacitación, Actualización y Formación Docente, adscrito a la Unidad de Evaluación Curricular y Mejoramiento Docente, de la Secretaría Académica, área que para el 2007 se ratificó en su adscripción dentro de la estructura de la Dirección de Educación Superior, y en colaboración con las unidades académicas, generó acciones sobre actualización y capacitación de los profesores promoviendo la renovación de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos.

En el 2004, como resultado de la negociación entre el SITAUAEM y la Administración Central, se firmó un convenio bilateral UAEM – SITAUAEM en el que se acordó la conformación de una comisión de evaluación bipartita. A partir de su constitución, se permitió el establecimiento de acuerdos y normativas respecto a las formas de asumir, operar y dar continuidad a la evaluación docente en la UAEM, y en sus alcances se visualizó la necesidad de instaurar un Programa de Formación, Capacitación y Actualización Docente.

Las primeras acciones de este grupo de trabajo, consistieron en retomar y fortalecer la propuesta de la CGE – AGEDIS, y crear un modelo de evaluación del desempeño docente, este elemento se convirtió en una importante herramienta para valorar la docencia desde una perspectiva más integral y acorde a todas las facetas y dimensiones de una actividad tan compleja como es la docencia, que requiere de una retroalimentación y reflexión constante para su renovación y mejora.

Del 2004 a la fecha, la Comisión Bilateral ha permanecido activa; sólo que en el 2007 fue renombrada como Comisión para la Evaluación del Desempeño de los Trabajadores Académicos (CEDTA), entre sus logros: continuaron con la aplicación de los instrumentos de evaluación del desempeño docente, que iniciaron su aplicación en el año 2005: autoevaluación docente y evaluación docente dirigida a la opinión de los estudiantes, realizaron ajustes sugeridos por los docentes participantes en los procesos de evaluación, desarrollaron una propuesta sobre el Reglamento para la Evaluación del Desempeño Docente del Personal Académico de la UAEM y, por último realizaron ejercicios para proponer un programa de estímulos a profesores de tiempo parcial, a través de un instrumento que pretende reconocer el desempeño docente en relación a la producción y acciones realizadas para el fortalecimiento de la tarea docente, así como su participación en comisiones académicas y órganos colegiados de este sector académico de la UAEM (UAEM, 2008).

En el 2010, el Consejo Universitario aprobó el Modelo Universitario de la UAEM, que fortalece las funciones sustantivas de la institución a través de las cuatro dimensiones que lo conforman: formación, generación y aplicación del conocimiento, vinculación y comunicación con la sociedad y gestión del modelo universitario.

En el 2012, la administración central de la UAEM 2012 – 2018, integra las funciones de las áreas de evaluación y formación docente por nivel educativo, fusión que permite entre otras, generar un eje central que atienda las necesidades de formar, capacitar y evaluar el desempeño del personal académico, en función de los paradigmas del modelo universitario para el mejoramiento de la calidad educativa.

## 1.2. Referentes conceptuales

Para fines del presente documento, se ubicaron y delimitaron algunas aproximaciones al concepto de Desarrollo Profesional Docente, Competencias, Formación y Evaluación Docente, como parte de los conceptos y perspectivas básicas que argumentan el planteamiento de este Programa.

### a. Desarrollo Profesional Docente:

En el contexto internacional se ha referido que, el desarrollo profesional docente, se ha visualizado como un factor primordial e insoslayable para generar y asegurar la implementación de cambios educativos, el concepto se relaciona a procesos de formación y de inducción a la docencia, que conducen al trabajo en el aula y que van fortaleciendo al docente en la medida en que éste paulatinamente, va adquiriendo experiencia en la práctica docente. La formación es uno de los pilares más importantes; sin embargo, el desarrollo profesional tiene relación con otros factores que intervienen en otras actividades que el docente realiza, que van desde el clima laboral, la interrelación que tiene en función de sus necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional, que en conjunto contribuyen a su desarrollo profesional, Boyer (1997).

Otros autores, como Laffitte (1991), Medina (1998) y Sánchez Núñez (2003), conciben al desarrollo profesional docente como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, asociado a una búsqueda de la identidad profesional y que tendería a conformar la vida profesional de los docentes, concibiéndolos desde una estructura más integral.

Complementario a estos planteamientos, se considera que el desarrollo profesional, puede asumirse como “todo el conjunto de actividades sistemáticamente realizadas con el objetivo de mejorar la práctica del pensamiento, los conocimientos y destrezas profesionales, así como de actitudes relacionadas con el quehacer educativo en la universidad”. (Peña 2003). Asimismo, el autor asume que, las actividades de carácter formativo, pueden llevarse a cabo desde distintos enfoques, que pueden propiciar a su vez, modelos de formación y desarrollo profesional, como los siguientes: a) Modelo de procesos de perfeccionamiento (proceso-producto), b) Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza c) Modelo de indagación (investigación-acción), y d) Modelo organizativo. Si bien cada uno de los modelos antes mencionados, tendría sus propias particularidades, no necesariamente resultan opuestos entre sí, por lo que sugiere la configuración de un modelo integrador que procure propuestas superadoras, y en el que se sumen dos dimensiones; lo individual y lo social. Dicho modelo integrador, tendrá que fundamentarse en tres directrices básicas:

Estar centrado en la práctica profesional del profesorado, para desarrollar realmente actitudes reflexivas y críticas respecto del propio quehacer docente.

Emerger, en la medida de lo posible, de iniciativas de los propios profesores. Exigir actitudes y conductas cooperativas de los profesores y asegurar la articulación con los proyectos de la institución. En la revisión de trabajos realizados en torno a la temática; en el caso mexicano, se encontró que autores como Farfán y otros (1997), argumentaban que en el ejercicio de algunas IE, las oportunidades de desarrollo profesional docente de sus profesores se enmarcaban básicamente en un proceso de formación docente, dirigido a la actualización de conocimientos pedagógicos y en algunos casos de tipo disciplinar. Sin embargo, los mismos autores, mencionaban que las acciones orientadas hacia el desarrollo profesional del profesorado, deberían ofrecer otras oportunidades de participación, particularmente en la mejora de su compromiso docente a través de un modelo de trabajo participativo, reflexivo y de debate, respecto a la práctica diaria, con los colegas, donde el trabajo colegiado actuaba también como un dispositivo que permitiría alcanzar el desarrollo profesional.

## b. Formación Docente.

La formación docente tiene que ver con el trabajo que despliega el sujeto sobre sí mismo, y que alude a un proceso decidido libremente y deseado, que realizará con ayuda de los medios que él mismo obtiene, Ferry (1990). Este autor, destaca el énfasis que pone a factores como la valoración del compromiso y la responsabilidad del docente en la práctica; lo cual, se constituiría a partir de las reflexiones de su propio quehacer; e implicaría el descubrimiento de sí mismo, de su realidad, de sus carencias, de su contexto y su interacción con los otros. De ahí, que este autor, se pronunciara a favor de una formación docente como proceso interior del sujeto.

Por otra parte, los modelos educativos asumidos por las instituciones, particularmente los apropiados en las universidades, tienden a determinar los tipos de perfiles docentes y por ende, a delimitar los modelos de formación del profesorado y todo ello se relaciona y repercute en su profesionalización. (Peña 2003).

En el contexto mexicano, Padilla (1996), enfatizó que durante el período (1970–1987), las instituciones universitarias modernizaron sus estrategias; en su mayoría, adoptaron modelos e ideas de los grandes centros de desarrollo didáctico pedagógico, como el caso del Centro Latinoamericano de Tecnología Educacional para la Salud, A. C. (CLATES) o de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). La estrategia, según Padilla, consistió en elaborar cursos de inmersión a los profesores noveles que se incorporaban a los cuadros universitarios. Reportes de su estudio, indicaron que los cursos que las instituciones educativas desarrollaban, se referían a didáctica, aspectos generales de pedagogía y psicología del aprendizaje. El mismo autor, observó que se privilegió la docencia en estas acciones y que poco se reportó sobre las experiencias de los programas relativos a la formación en investigación.

A lo largo de la historia en el campo educativo, han emergido diversas concepciones sobre el ser docente, y ello ha conducido a asumir y configurar modelos diversos sobre la formación, que aún suelen predominar en algunos escenarios educativos, o bien suelen integrarse a otras propuestas traspasadas por un discurso sobre calidad educativa que preocupa a la mayoría de las universidades.

### c. Evaluación del desempeño docente

A nivel internacional, se ha referido que la evaluación de los docentes no debiera considerarse una simple información más o menos detallada, sino que debiera ser asumida como el inicio real de un proceso de formación encaminado a la mejora de la práctica profesional (Zabalza 2005). Así puede hablarse de un modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza.

De acuerdo con (Valdés 2000), la evaluación docente no debería verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que tiende a controlar las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.

En el contexto nacional, el tema de la evaluación, surgió en la década de los años setentas, y se caracterizó por ser el período de arranque de una serie de políticas educativas vinculadas con la evaluación institucional en Educación Superior. Posteriormente, en la década de los años ochentas este proceso fue impulsado por la crisis económica que sufrió el país durante el sexenio de López Portillo; lo que generó que se promovieran diversas acciones encaminadas a la racionalidad de recursos y a una nueva estrategia eficientista que dio como resultado la aplicación de políticas de evaluación institucional, entre las cuales se ubicaría al desempeño docente.

En México, durante los últimos años, se ha avanzado significativamente y se ha fortalecido este campo de estudio, particularmente con los trabajos realizados por un grupo de académicos integrados en torno a la investigación sobre evaluación del desempeño docente. Al respecto, la evaluación docente se ha concebido como espacio de reflexión y autoevaluación de la práctica docente y sea puesto particular interés en las formas en que toman decisiones para realizar cambios o mejoras que necesitan implementar en su trabajo cotidiano como profesionales de la enseñanza.

Por otra parte, respecto a la generación de modelos de evaluación docente en las IES, se reporta que su implementación en las instituciones educativas, se ha desarrollado como estrategias para diagnosticar el estado que guarda la actividad docente de los académicos. Por otra parte, se ha señalado que la evaluación de la efectividad de la docencia ha sido un aspecto considerado como fundamental en casi todas las IES para determinar la calidad con la que se llevaron a cabo diversas funciones docentes y a partir de ello ha resultado esencial realizar una variedad de recomendaciones y decisiones académicas y administrativas. (Rueda 2002)

#### **d. Competencias**

En el contexto internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; por sus siglas: OCDE, define que una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad; al respecto señala que cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

En una publicación de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina Internacional de la Educación (OIE) se anunció un concepto sobre el término que lo declara como el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo

Por otra parte, en el contexto Nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), define competencia como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades, aptitudes y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Por su parte; la ANUIES la concibe como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. En la recuperación teórica de algunos

autores, se enuncia la concepción de Zabalza (2005) quien la define como un constructo que se aplica para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad, el autor pone el acento en los resultados del aprendizaje; esto es, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

Por último para este marco de conceptualizaciones, en el Modelo Universitario de la UAEM, la competencia se entiende como la capacidad que tiene una persona de seleccionar, movilizar y gestionar sus disposiciones (habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos) y los recursos materiales que se requieren para ejercerlas, con el fin de resolver problemas en un campo de situaciones o problemas determinado, o para satisfacer necesidades y cumplir intereses en un contexto dado (UAEM MU 2010 p. 32).

## 2. Objetivos del programa

### 2.1 Objetivo general

En el marco del Modelo Universitario, impulsar el desarrollo profesional docente y fortalecer la formación de recursos humanos de alto nivel.

### 2.2 Objetivos específicos

- I. Impulsar el desarrollo profesional docente, a partir de mecanismos de formación, capacitación y actualización, atendiendo la consolidación de las fortalezas y estableciendo alternativas para la atención de las áreas de oportunidad.
- II. Promover la profesionalización de la docencia, que permita a la UAEM contar con académicos competentes para la formación de recursos humanos.

## 2.3 Principios orientadores para el desarrollo del programa

Como se describió anteriormente, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos ha transitado por diferentes momentos, y formas de concebir la formación y la evaluación docente, mismos que han dado pauta a diferentes iniciativas institucionales; sin embargo, aún hay elementos que considerar para la vinculación de ambos procesos como un binomio indisoluble que apoye entre otros, a lograr el desarrollo profesional del personal académico de la UAEM. Asimismo, la institución requiere generar nuevos escenarios y condiciones que permitan responder a las políticas directrices y principios del PIDE y el modelo universitario, así como las necesidades laborales del ejercicio docente, determinadas por la representación sindical de este gremio, a través del Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM.

Para fines de este programa, la evaluación docente es considerada desde una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada. El reto radica, en promover un programa institucional de evaluación y formación docente que pueda ser revalorada bajo las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente, y se combine con otros factores que puedan coadyuvar a lograr una verdadera profesionalización docente, que se exprese en lo conceptual, en la actividad, en la reflexión, en el cambio académico, en el aprendizaje constante y en su debida integración a la cultura institucional.

Con el propósito de guiar el desarrollo del programa, se enuncian seis principios y enfoques que fueron construidos a partir de la perspectiva de diversos autores como Loredo y Rigo, (2001), Barbier, (1999); Doyle, (1986); Ardoino, (2005); Shulman, (1989); Loredo, (2000) y Schön, (1992), y que se consideran necesarios para el diseño y puesta en marcha de este programa, a fin de orientar sus acciones:

**Orientación formativa.** A partir de los resultados de la evaluación de su desempeño, se invitará al académico a hacer una reflexión a propósito de sus fortalezas y áreas de oportunidad, elementos que se considera, le orientarán para el planteamiento de acciones para la mejora y en la búsqueda de alternativas para su retroalimentación.

**Orientación participativa.** La construcción de acciones tendientes a la evaluación/formación en el contexto de la práctica docente, será elaborada e instrumentada en conjunto por autoridades y docentes de la institución, así el docente se involucrará y participará en su diseño.

**Orientación humanista.** Considerará al docente como una persona, un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones, de ahí que buscará la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad.

**Enfoque multidimensional.** Tomará en consideración varios aspectos relacionados a la labor docente, desde una perspectiva más integral y más acorde a todas las facetas y dimensiones de una actividad tan compleja como es la docencia, y que requiere de una retroalimentación y reflexión constante para su renovación y mejora.

**Evaluación/Formación contextualizada.** Considerará que la práctica del docente no es neutra, ni está aislada, por ello deberá incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera, reconociendo la historia, los lineamientos y las formas de trabajo institucionales que influyen sobre el ejercicio docente.

**Práctica reflexiva.** La reflexión en la acción para el docente universitario se posicionará como un diálogo continuo. A partir de este proceso, se definirán de manera interactiva los medios y los fines, para reconstruir y reevaluar las prácticas que se llevan a cabo.

### 3. Perfil Deseable del Personal Académico UAEM

Los docentes, ante las demandas del mundo actual y del futuro deberán desarrollar y/o fortalecer un conjunto de competencias, que le faciliten la implementación de estrategias eficientes; bajo este esquema y para efectos de este programa, el profesor UAEM será un agente que participa y orienta de manera más activa el aprendizaje de sus estudiantes. Este cambio provocará que el profesor adquiera el rol de guía que analiza y orienta a los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de proyectos reales y útiles. Figueroa (2008).

El desarrollo de procesos institucionales por competencias, cada vez ha tomado mayor auge. Los diseños por competencias buscan el desarrollo de capacidades amplias, que les permitan aprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes (Cano 2008). A partir de este contexto, el término competencia se utiliza para referir a la capacidad de “hacer con saber”. Por tanto, toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

Por su parte, Bozu, Z. y Canto P. (2009) opinan que se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida, y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo.

De esta manera y de acuerdo a lo propuesto por Figueroa (2008), es necesario formar y actualizar a los profesores en el desarrollo de competencias docentes, que les permitan a su vez, desarrollar en sus estudiantes las competencias genéricas y específicas correspondientes.

A partir de esta premisa, es deseable que el personal académico sepa, conozca, seleccione, utilice, evalúe, perfeccione y recree o cree estrategias de intervención didáctica efectivas. Aunado a ello, es deseable que el académico sea capaz de estar abierto e inmerso a los cambios que suceden a gran velocidad, para orientar y estimular los aprendizajes de los estudiantes además de trabajar colegiadamente, y comunicar a colegas y estudiantes sobre los resultados de su producción.

La implementación de un modelo universitario basado en competencias, conduce, a replantear, además de los contenidos curriculares, el papel que desempeña cada uno de los actores que integran el sistema educativo, desde el estudiante hasta el gestor administrativo, siendo el trabajador académico quien funge como estrategia de la mediación formativa, en quien recae el mayor peso para el logro de una verdadera formación integral por competencias. Bajo este contexto, se espera que el docente, estimule y provoque en el alumno, el desarrollo de capacidades genéricas: personales, instrumentales e interpersonales, así como el logro de

habilidades y destrezas profesionales que conformen su buen hacer profesional en un futuro inmediato. Bozu, Z. y Canto P. (2009).

En el contexto institucional y en particular, en el documento del Modelo Universitario se expone que, el proceso de mediación formativa tiene como finalidad contribuir a que se adquieran las competencias que favorezcan al desarrollo del alumno; es decir tiende a la formación integral en términos de sujeto epistémico, técnico, ético, estético y que cuida de sí.

En este sentido, el proceso de cambio del perfil docente tradicional, hacia un perfil docente basado en competencias, conducirá a lograr transformaciones que favorezcan su vinculación con la sociedad, con responsabilidad ética, pertinencia y eficacia (Galvis 2007). El reto no es sólo replantear el perfil docente, sino también transformar los diversos elementos que participan en el proceso de la mediación formativa.

Al respecto y retomando ideas de Figueroa (2008), se hace necesario que directivos, administrativos, empleadores, estudiantes y profesores, comprendan los antecedentes y motivos por los que resulta importante y pertinente iniciar un tránsito hacia la formación por competencias profesionales en las IES (...) Lograr que exista congruencia entre las competencias que se formarán en el estudiante y las que se fortalecerán del profesor.

Diseñar un perfil docente basado en competencias, permite definir rutas más claras de formación y evaluación que facilitarán la implementación de estrategias y acciones de mejora para elevar la calidad del proceso educativo, para dar respuesta a la necesidad de formar profesionales acordes a la sociedad del conocimiento, que se desempeñen de manera creativa, innovadora, que sepan investigar, aprender, prever y dar solución a los problemas que se presenten durante su trayectoria académica y en su desempeño profesional.

Es en este contexto que, para la configuración del perfil docente de Nivel Medio Superior, se parte de considerar el conjunto de competencias docentes para ese nivel educativo, definido a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior, del Sistema Nacional de Bachillerato.

Para Nivel superior, hasta el momento no existe una definición universal de lo que es un buen docente, cada profesor tiene su estilo, y aún cuando mantienen muchas cosas en común, cada institución construye su propio perfil. Para fines de este programa, se desarrolló una propuesta que parte de considerar los atributos del Modelo Universitario, las dimensiones que lo configuran, los principios y los rasgos de la UAEM así como los roles del personal académico que en su conjunto dan sentido y orientación a los procesos. La propuesta del perfil deseable se ubica en grandes esferas y de cada una se definen las competencias docentes que enuncian sus saberes en ejecución.

#### 4. Propuesta de perfil del docente universitario UAEM que participa en PE de Nivel Superior y Posgrado

Esfera del Perfil docente	Descripción del perfil	Competencia docente	Atributos
<b>Compromiso e identidad institucional</b>	Miembro de la comunidad universitaria que se identifica con su institución y es un agente comprometido con su función.	Asume una identidad comprometida con la universidad, en apego a las normas y lineamientos institucionales para el desempeño de su labor.	Conoce, respeta y hace cumplir los estatutos y lineamientos de su institución y de su unidad académica. Asume con responsabilidad, en el marco de sus derechos y obligaciones, su papel activo como trabajador de la institución. Se identifica con la institución en la que presta sus servicios.
<b>Desarrollo personal y profesional</b>	Asume responsablemente su compromiso para su permanente desarrollo profesional, personal y cultural, consciente de la importancia de la búsqueda de espacios para su formación y actualización permanente.	Promueve y participa en acciones, consciente de su compromiso como agente formador y de sí mismo, para favorecer su desarrollo profesional integral. Asume una actitud comprometida con el desarrollo de su vida personal y cultural y del conocimiento de sí mismo tendiente a la consolidación de sus valores, y el cuidado de su salud física y mental.	Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento Participa en las acciones de formación y capacitación que promueve su institución y busca de forma independiente otras alternativas. A partir de la experiencia obtenida en acciones de formación, implementa alternativas innovadoras y de mejora que le permitan transformar su práctica.
<b>Compromiso social</b>	Contribuye en las acciones de vinculación de la universidad con la sociedad manteniendo una actitud receptiva y activa ante las necesidades y problemas de su entorno.	Colabora con otros sectores e instancias, como miembro de la comunidad universitaria en el desarrollo de proyectos y acciones como estrategia de intervención para la transformación de diversos ámbitos de su contexto.	Participa en las acciones que la universidad organiza para difundir, comunicar y divulgar los resultados de la producción científica, tecnológica, cultural y artística de la comunidad universitaria. Difunde, divulga y comunica sobre los procesos y resultados de la Generación y Aplicación del Conocimiento con el fin de informar sobre los avances en su disciplina dentro y fuera de la institución
<b>Humanismo</b>	Es un sujeto respetuoso de la diversidad, los derechos humanos y los	Asume una actitud comprometida y respetuosa en el desempeño de su tarea en torno a la	Promueve, a su vez los valores de inclusión y respeto de la diversidad en los trabajos que se



	valores universales y es un agente comprometido en la generación de acciones que apoyen a promover un clima social favorable.	inclusión y respeto de la diversidad. Asume una actitud de respeto y promueve las reglas de convivencia para generar un clima social favorable.	realizan fuera del aula y a entregar por los estudiantes. Aplica acciones para el fortalecimiento de los valores, la creación de espacios culturales, el cuidado del medio ambiente y la formación ciudadana como estrategias para la formación holística de sujetos con alto sentido crítico y comprometido con su entorno.
<b>Colaboración y colegialidad</b>	Contribuye al logro de las metas institucionales, asumiendo con responsabilidad su participación activa como ente y promotor del trabajo colegiado.	Coadyuva, en colaboración con la comunidad universitaria, en el desarrollo de proyectos para la mejora continua de su institución y de la calidad educativa.	Participa activamente en comisiones de trabajo en la institución o unidad académica para el desarrollo de proyectos académicos intra o interinstitucionales. Participa activamente en los cuerpos colegiados como: grupos disciplinares, academias, comités tutorales y equipos de trabajo que desarrollan proyectos de investigación, de vinculación y otros que impactan de manera efectiva en el proceso de formación.
<b>Didáctico - disciplinar</b>	Conoce las teorías del aprendizaje, enseñanza y los enfoques educativos, en los que descansa el modelo universitario de su IE y cuenta con una sólida formación disciplinar en su área de conocimiento	Considera, en colaboración con académicos de su disciplina, la relación de distintos saberes y los estructura atendiendo a los lineamientos del MU, ubicándolos e contextos sociales, curriculares, pedagógicos y disciplinares amplios para promover los aprendizajes significativos transferibles a otros contextos. Conoce las diversas teorías del conocimiento en las que descansa la educación. Es un experto en materia de pedagogía y en el manejo de los recursos de apoyo a su tarea académica Domina la teoría y metodología de los saberes de su disciplina, acordes a los diversos contextos académicos para el desarrollo de acciones educativas concretas. Ofrece apoyos y orienta en la búsqueda de elementos conceptuales y metodológicos de su disciplina	Diseña y aplica planes de trabajo que promueven la gestión de los aprendizajes (basado en problemas y/o proyectos, exploratorio, aplicado, colaborativo e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios) orientados al desarrollo de competencias. Considerando el contexto del curso, selecciona, diseña y utiliza recursos de apoyo y materiales didácticos para favorecer el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos transferibles
<b>Mediación</b>	Es consciente de su papel y compromiso mediador en la formación de sujetos independientes, con sentido humanista, críticos y reflexivos	Contextualiza situaciones de interés que induzcan al logro de la metacognición a través de actividades de aprendizaje y enseñanza que promuevan el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos como un proceso integral para el desarrollo de sus competencias profesionales  Promueve la formación autónoma e independiente del estudiante, a través de acciones que fomenten el trabajo colaborativo que le permita desarrollar competencias	Diseña Unidades de aprendizaje por competencias que considera en su implementación estrategias innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Genera reflexiones en torno a la adecuación de aprendizajes conceptuales y de proceso para su aplicación en otros contextos. Implementa estrategias que le permitan al sujeto en formación adquirir competencias que le faciliten trabajar con otros y aprender de y con ellos, así como la apropiación de elementos para la toma de decisiones, acuerdos y negociaciones en general



		profesionales y establecer vínculos de cooperación.	
<b>TIC</b>	Utiliza cotidianamente las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) para el desempeño de sus labores académicas y/o profesionales, para su propia formación y actualización y promueve su uso entre los alumnos para el aprendizaje y el conocimiento.	Conoce y promueve el uso adecuado de recursos y herramientas tecnológicas para la información, la comunicación, el aprendizaje y el conocimiento. Ha adquirido y desarrollado competencias para la utilización de las TIC como herramientas de mediación formativa y tutoriales, lo que implica una combinación balanceada de competencias tecnológicas, informacionales, comunicacionales, formativas y tutoriales.	Se mantiene actualizado en el conocimiento de recursos y herramientas TIC y explora nuevos usos en sus actividades académicas y/o profesionales. Es flexible y está dispuesto al aprendizaje permanente. Mantiene una actitud abierta y crítica ante el uso de las TIC como recurso facilitador del proceso formativo.
<b>Generación de saberes</b>	Genera y promueve la producción de saberes, como estrategia del proceso de formación	Desarrolla investigaciones y proyectos innovadores de alto impacto para la institución y la sociedad, con el fin de extender la ciencia y la cultura con el objeto de transformar el entorno Fomenta el trabajo de investigación y el desarrollo de proyectos como estrategia de intervención educativa concreta para enriquecer el proceso de formación de manera creativa, desafiante e innovadora	Diseña, desarrolla, evalúa y coordina proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y el propio avance científico. Participa en redes académicas intra e interinstitucionales que le permiten ampliar su campo de acción para el desarrollo de proyectos de investigación Comunica a la sociedad y comparte con los sujetos en formación los avances científicos y resultados de los proyectos de investigación. Implica a los sujetos en formación en el desarrollo de actividades académicas de una disciplina o campo de conocimiento Problematisa situaciones del contexto a través de proyectos de investigación como estrategias del proceso de formación.
<b>Tutoría</b>	Es un acompañante del proceso de formación, consciente de la importancia de establecer una relación permanente y cercana con el sujeto en formación.	Acompaña en su proceso formativo al estudiante, guiándolo en aspectos académicos y administrativos para la conformación de su itinerario escolar, así como en la construcción de su proyecto personal, social y profesional.	Orienta al sujeto en formación sobre la toma de decisiones para el diseño de su itinerario curricular y profesional Sugiere al estudiante estrategias de aprendizaje y actividades extracurriculares para fortalecer su formación integral Informa y orienta al estudiante sobre los trámites administrativos, los servicios y programas universitarios a los que tiene derecho Brinda al sujeto en formación espacios para atender o canalizar situaciones de carácter personal que pudieran influir en el desarrollo de su trayectoria académica Facilitador del aprendizaje, provee apoyo, asesoría, seguimiento y motivación al sujeto en formación para el logro de los aprendizajes

Elaboró: UAEM 2011. Arriola G. y Jiménez G.

## 5. Estructura y elementos del PIFED

### 5.1 Formación Docente

La formación docente, concebida como un proceso de formación profesional, se desarrolla a través de los Programas Educativos de los diferentes niveles, (especialidad, maestría y doctorado); sin embargo, la formación se concibe también en términos de educación continua a través de múltiples acciones y actividades de formación y diversas modalidades en las que se puede atender.

Los argumentos del PIFED en el aspecto de formación docente, yacen en los estándares de calidad para programas de Formación Docente propuestos por la UNESCO. OREALC – UNESCO. (2007) entre los que destacan los siguientes: las metas generales del programa de formación están comprometidas con la mejora de la calidad del aprendizaje; el programa asume un modelo de profesor como profesional reflexivo, crítico e innovador, asume la diversidad de contextos y promueve procesos de cambio basados en el reconocimiento y en la modificación de prácticas, asimismo, el programa de formación responde a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario y que están relacionadas directamente con la calidad de la formación de los estudiantes.

Para la organización de contenidos del programa de formación docente, se propone una estructura formal del curriculum flexible por constelaciones, denominado también currículum estelar, nuclear, bloques de tiempo, estudios unificados, educación general y aprendizajes comunes. De acuerdo con los teóricos, esta modalidad curricular ofrece la posibilidad, entre otras; de profesionalizar a los expertos de una disciplina en aspectos más específicos; asimismo, la flexibilidad por constelaciones revela una mayor consistencia académica para la revisión de los contenidos de formación (Peñaloza. 2005)

En materia de diseño curricular, la tendencia internacional es establecer un "corazón" o núcleo básico común de contenidos y la posibilidad de elegir en una gama de posibilidades una ruta de cursos electivos de acuerdo a sus necesidades e intereses personales; a partir de esta premisa,

el PIFED, obedece a esta tipología del currículum por las múltiples opciones de formación en educación continua que el académico podrá elegir.

El Programa de formación nace a partir del perfil del personal académico; los contenidos y las actividades formativas propias del PIFED se ubican por constelaciones.

La primera constelación se denomina: constelación mayor formativa que representa la columna vertebral de todo el programa de formación y de la cual se desprenden: las constelaciones menores que, refiere a las principales temáticas a abordar en el proceso de formación y por último, las constelaciones activas que aluden a las recomendaciones para estructurar los contenidos de cada actividad formativa y que podrán ser atendidos en diversas modalidades; talleres, cursos, pláticas, conferencias, foros, entre otros. Diagrama 1

Todas las constelaciones: mayores, menores y secundarias guardan relaciones entre sí, por su contenido y secuencia, en el siguiente diagrama, se puede observar cómo emanan las constelaciones a partir de las esferas del perfil del personal académico.

Estructura de las constelaciones del Programa de Formación Docente.

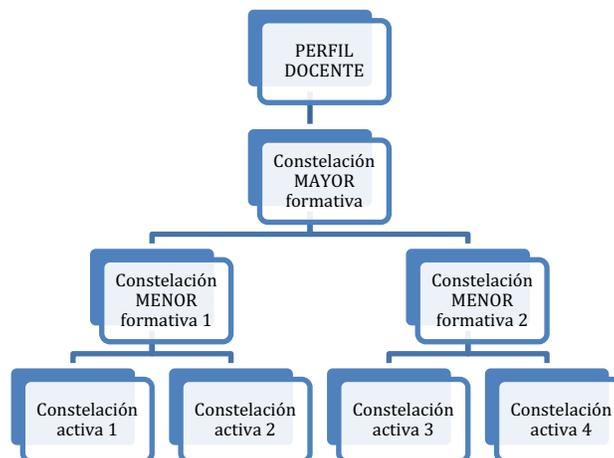


Diagrama 1. Estructura de las constelaciones del Programa de Formación Docente.

### a. Constelaciones mayores formativas

Con cinco y se estructuran a partir de las esferas del perfil del personal académico, y de la fusión de algunos de sus elementos, lo que permitió generar una columna vertebral de ejes mayores formativos con una orientación más integral. En esta visión, se consideraron también elementos transversales que están presentes en toda la línea de formación.

Marco Institucional UAEM, considera en su tránsito elementos de inmersión institucional, enfatizando la necesidad de que el personal académico de nuevo ingreso y con trayectoria institucional, conozca aspectos importantes de la institución en la que labora como: la estructura de la UAEM, procesos institucionales, aspectos normativos, lineamientos y estatutos generales y sobre todo los fundamentos y conceptualizaciones del modelo pedagógico, ubicando en él, su participación como elemento activo y reconociéndose como parte de la comunidad UAEM.

Personal y profesional, reconoce al docente primeramente como persona en todas sus dimensiones, y lo invita a la reflexión sobre la educación como una actividad influida por los factores de su personalidad y sobre la importancia de las actividades de él mismo y su reflejo en el acto educativo así como su emocionalidad y salud mental. En este mismo eje, se exponen elementos de la importancia de su desarrollo profesional como un proceso que garantiza su pleno perfeccionamiento y el fortalecimiento de competencias, en el marco de una profesión en permanente construcción.

Mediación Formativa tiene uno de los papeles estelares en el PIFED, en él se configuran las actividades de formación de las acciones propiamente de la función docente, relacionadas básicamente con la planeación, ejecución y evaluación de las prácticas centradas en el aprendizaje. Es importante hacer mención que para fines operativos, el PIFED atenderá este eje sólo en las necesidades referentes a aspectos de pedagogía, lo relacionado a aspectos disciplinares serán atendidos, principalmente a través de las diferentes unidades académicas.

La constelación de TIC representa una línea de apoyo a otros ejes formativos, está constituido por elementos que fortalecen la actividad docente como asesorar y gestionar ambientes de

aprendizaje, a guiar a los alumnos en su desarrollo formativo apoyado en el uso y aplicación de Tecnologías como herramientas para favorecer la comunicación y el fluido de la información, como un medio para la transformación de la experiencia educativa, así como una herramienta que le ofrece posibilidades para su autoformación permanente.

Por último, respecto a la constelación de Tutorías, éste último forma parte del PIFED, sin embargo, para su operación se realiza en seguimiento al Programa Institucional de Tutorías.

### Estructura de las constelaciones mayores formativas.

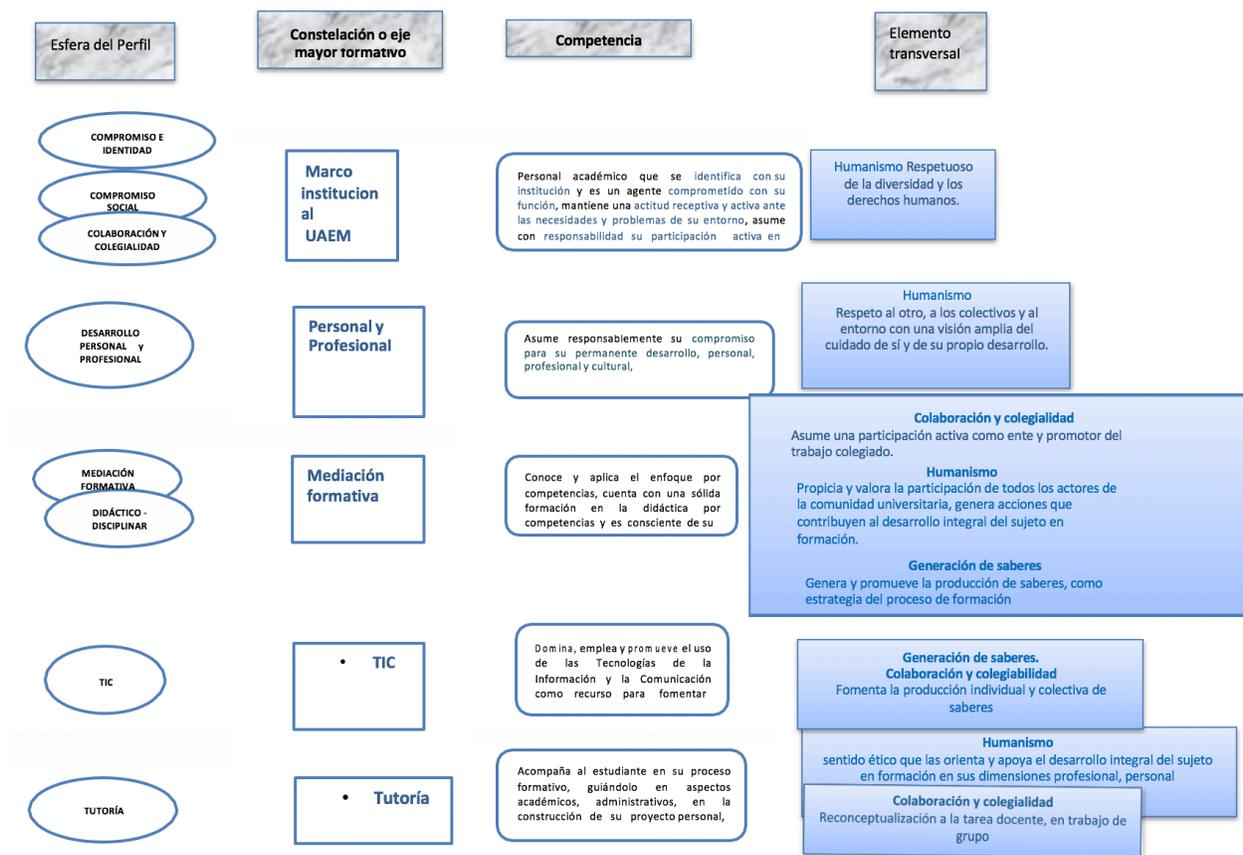


Diagrama 2. Estructura de las constelaciones mayores formativas.

## Estructura del PIFED. Formación Docente.

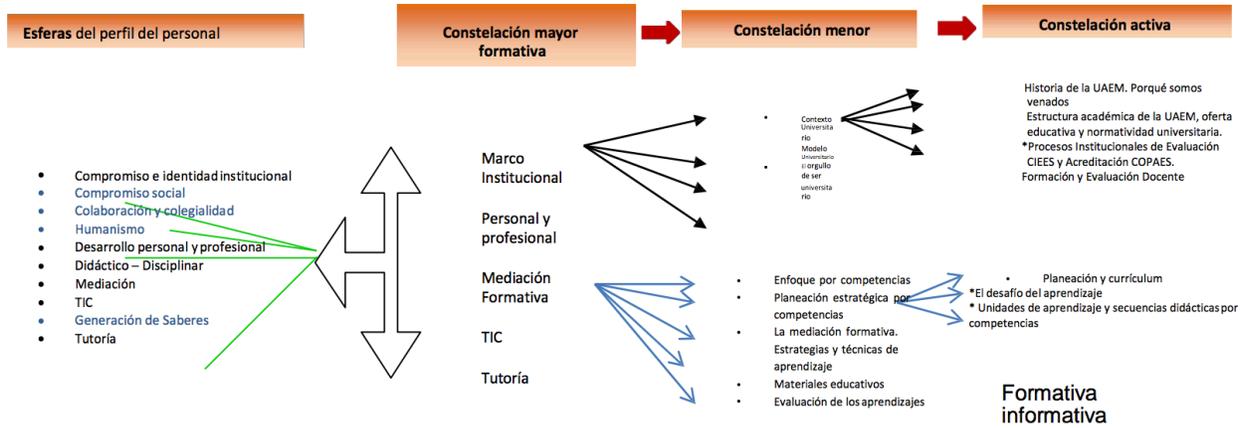


Diagrama 3. Diagrama de la Estructura del PIFED. Formación Docente.

### b. Constelaciones menores y constelaciones secundarias activas

De cada constelación mayor, nace de una o hasta cuatro constelaciones menores principales, que constituyen en sí el ó las temáticas sugeridas para las actividades formativas. La suma de las constelaciones menores principales, responden al propósito formativo de la constelación mayor.

En el siguiente cuadro, se ilustran todas las constelaciones menores y las secundarias activas ubicadas en su constelación mayor.

## Constelación o eje mayor formativo: Marco institucional UAEM

Constelación menor principal o tópico nuclear formativo	Constelación secundaria activa
<p><b>Contexto Universitario</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Breve cronología histórica de la UAEM</li> <li>*Estructura académica de la UAEM, oferta educativa y normatividad universitaria. Historia de la UAEM. Porqué somos venados</li> <li>*Procesos Institucionales de Evaluación CIEES y Acreditación</li> <li>*COPAES. Formación y Evaluación Docente</li> <li>*Programa de tutorías</li> <li>*Procesos de movilidad académica</li> <li>*e – UAEM. Espacio de formación multimodal</li> </ul>
<p><b>Modelo Universitario</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*El ser del nuevo Modelo Universitario. Concepción y Estructura</li> <li>*Dimensiones del MU</li> <li>*Perfil de Universitario y del personal</li> <li>*Rasgos y principios de la UAEM en el marco del MU académico universitario. Rol del docente universitario</li> </ul>
<p><b>El orgullo de ser universitario</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Qué somos y hacia dónde vamos</li> <li>*UAEM generadora de conocimiento</li> <li>*La UAEM y su incidencia en la sociedad</li> <li>*La Universidad como factor de cambio social</li> </ul>
<p><b>Perfil docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*El rol y la función profesional del Docente Universitario. Perfil docente UAEM. Una construcción colectiva</li> <li>*Los valores del docente. Enseñanza en y con valores</li> <li>*Trabajo colegiado. Una oportunidad de crecimiento colectivo: Academia, práctica docente y MU La calidad de la enseñanza. Una actitud</li> <li>*Ética profesional y Responsabilidad social</li> </ul>

## Constelación o eje mayor formativo: Compromiso personal y profesional

Constelación menor principal o tópico nuclear formativo	Constelación secundaria activa
Desarrollo humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoconocimiento de la persona</li> <li>* Competencias de comunicación</li> <li>* Autoestima</li> <li>* Manejo de conflictos</li> <li>* Gimnasia Cerebral. Control y manejo del estrés</li> <li>* La docencia y tipos de personalidad</li> <li>* Toma de decisiones</li> </ul>
El profesional en educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Procesos de identidad profesional del docente</li> <li>* Desarrollo Profesional Docente. Concepciones y perspectivas</li> <li>* Docencia, liderazgo y coaching</li> <li>* Identificación y prevención de situaciones de conflicto en el aula.</li> <li>* La inteligencia emocional del personal educativo</li> <li>Compromiso profesional con el medio ambiente y el desarrollo sostenible</li> </ul>

## Constelación o eje mayor formativo: Mediación Formativa

Constelación menor principal o tópico nuclear	Constelación secundaria
Enfoque por competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fundamentos del enfoque por competencias</li> <li>* Transformación de la práctica. Sensibilización al cambio</li> <li>* Formación por competencias</li> </ul>
Planeación estratégica por competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Planeación y currículum</li> <li>* El desafío del aprendizaje</li> <li>* Unidades de aprendizaje y secuencias didácticas por competencias</li> <li>* Indicadores de desempeño de aprendizaje.</li> </ul>
La mediación formativa. Estrategias y técnicas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ambientes de aprendizaje innovadores, centrados en el aprendizaje.</li> <li>* Técnicas y estrategias de aprendizaje: centradas en el docente, en el alumno, en la comunidad.</li> <li>* Estrategias para desarrollar la habilidad y capacidad investigadora de los estudiantes.</li> </ul>
Materiales educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Edición de material didáctico: auditivos, de imagen fija, gráficos, impresos, mixtos, tridimensionales, electrónicos.</li> </ul>
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Modalidades para la evaluación del aprendizaje. Autoevaluación, coevaluación</li> <li>* Momentos de la evaluación. Diagnóstica, formativa o de proceso y sumativa</li> <li>* Métodos, técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación</li> </ul>

## Constelación o eje mayor formativo: TIC

Constelación menor principal o tópico nuclear	Constelación secundaria
Recursos y herramientas TIC en modalidad presencial y/o multimodalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Introducción a la Formación Multimodal (20 horas)</li> <li>- Tutoría Multimodal (24 horas)</li> <li>- Búsquedas efectivas en internet (24 horas)</li> <li>- Uso intermedio y avanzado de herramientas informáticas (duración según herramienta) Ofimática (duración según herramienta y nivel de competencia)</li> </ul>
Recursos y herramientas TIC en modalidades híbridas y virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoría en Línea. Introducción a la formación multimodal y la transformación del docente en ambientes virtuales (30 horas)</li> <li>- Diseño y Producción de Recursos Formacionales para Ambientes Virtuales de Aprendizaje (60 horas)</li> <li>- Montaje y Edición de Cursos en Moodle (40 horas)</li> </ul>

El diseño curricular del PIFED en la sección de formación docente ofrece una gama de posibilidades, que por su flexibilidad permite ampliar su perspectiva en función de las necesidades y requerimientos de las unidades académicas solicitantes, de manera tal que los contenidos de las constelaciones menores principales y las secundarias activas pueden complementarse y adecuarse al contexto.

Por otra parte, el personal docente podrá contar con el reconocimiento de un diplomado, a partir de su participación en la suma de diversas actividades (cursos, talleres, conferencias) de las constelaciones secundarias activas, para ello deberá reunir un mínimo de 120 horas de trabajo efectivo, en el siguiente cuadro se muestran las propuestas de las constelaciones a considerar por los directores de las unidades académicas.



DIPLOMADO EN COMPETENCIAS DOCENTES			
Constelación o eje mayor formativo	Constelación menor principal o tópico nuclear formativo	Constelación secundaria activa. Formativa e informativa	
		Necesaria	Opcional. Profundización de alguna constelación.
Inductivo. Marco institucional Tiempo máximo sugerido 25 hrs.	<b>Contexto Universitario</b> 10 hrs	*Breve cronología histórica de la UAEM Estructura académica de la UAEM, oferta educativa y normatividad universitaria. *Procesos Institucionales de Evaluación CIEES y Acreditación COPAES. *Formación y Evaluación Docente *Programa de tutorías	* Historia de la UAEM. Porqué somos venados Normatividad. Por unidad académica Reglamentos de Ingreso y permanencia del personal académico. *Procesos de movilidad académica *e – UAEM. Espacio de formación multimodal
	<b>Modelo Universitario</b> 5 hrs	*El ser del nuevo Modelo Universitario. Concepción y Estructura *Perfil de Universitario y del personal académico universitario. Rol del docente universitario	* Rasgos y principios de la UAEM en el marco del MU. * Dimensiones del MU 5 hrs
	<b>El orgullo de ser universitario</b>	Qué somos y hacia dónde vamos * UAEM generadora de conocimiento * La UAEM y su incidencia en la sociedad. *La Universidad como factor de cambio social	
	<b>Perfil docente</b> 10 hrs	*Perfil docente UAEM. Una construcción colectiva 5hrs *Ética profesional y Responsabilidad social 5 hrs *Trabajo colegiado. Una oportunidad de crecimiento colectivo	* El rol y la función profesional del Docente Universitario *Los valores del docente * Enseñanza en y con valores *Academia, práctica docente y MU * La calidad de la enseñanza. Una actitud
Compromiso personal y profesional Tiempo máximo sugerido 30 hrs.	<b>Desarrollo humano</b> 15 hrs	* Autoconocimiento de la persona * Manejo de conflictos * Gimnasia Cerebral. Control y manejo del estrés * La docencia y tipos de personalidad	* Competencias de comunicación * Autoestima * Actitudes y valores éticos * Toma de decisiones
	<b>El profesional en educación</b> 15 hrs	* Procesos de identidad profesional del docente *Desarrollo Profesional Docente. Concepciones y perspectivas	* Docencia, liderazgo y coaching * Identificación y prevención de situaciones de conflicto en el aula. *La inteligencia emocional del personal educativo Compromiso profesional con el medio ambiente y el desarrollo sostenible
	<b>Enfoque por competencias</b> 10 hrs	* Fundamentos del enfoque por competencias * Transformación de la práctica. Sensibilización al cambio * Formación por competencias	
Mediación formativa Tiempo máximo sugerido 60 hrs	<b>Planeación estratégica por competencias</b> 20 hrs	* Planeación y currículum * Unidades de aprendizaje y secuencias didácticas por competencias *Planeación de actividades de aprendizaje * Indicadores de desempeño de aprendizaje.	*El desafío del aprendizaje
	<b>La mediación formativa. Estrategias y técnicas de aprendizaje</b> 25 hrs	*Ambientes de aprendizaje innovadores, centrados en el aprendizaje. *Técnicas y estrategias de aprendizaje: centradas en el docente, en el alumno, en la comunidad. *Estrategias para desarrollar la habilidad y capacidad investigadora de los estudiantes.	* Estrategias de aprendizaje. De apoyo, de procesamiento, de pensamiento, razonamiento y argumentación, de metacognición. *Aprendizaje colaborativo * Estudios de caso. * Elaboración de proyectos de investigación y educativos. * Método de proyectos * ABP * Gráficos para organización de contenido. Cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales y cuadros comparativos.
	<b>Materiales educativos</b> 25 hrs	* Edición de material didáctico: auditivos, de imagen fija, gráficos, impresos, mixtos, tridimensionales, electrónicos.	* Profundidad en la elaboración de algún material en particular
	<b>Evaluación de los aprendizajes</b> 25 hrs	* Modalidades para la evaluación del aprendizaje. Autoevaluación, coevaluación * Momentos de la evaluación. Diagnóstica, formativa o de proceso y sumativa * Métodos, técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación	* La interdisciplinariedad * Elaboración de exámenes por competencias. * El registro anecdótico * El portafolios * Guía de observación * Lista de cotejo * Escala de estimación
TIC Tiempo máximo sugerido 50 hrs	<b>Competencias docentes en TIC</b> 30hrs	* Formación educativa en línea * Montaje y edición de cursos en ambiente virtual * Diseño y producción de materiales formacionales para ambientes virtuales de aprendizaje. * Uso de plataformas educativas: Moodle, Blackboard, WebCT * Recursos digitales para la comunicación didáctica. * Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje * Medios digitales de autoformación	*Curso de Ofimática * El poder de la información en la formación docente

4. Diagrama del Diplomado en competencias docentes, UAEM.



## 5. Procedimiento que un docente debe realizar para participar en actividades de capacitación docente.

El área responsable del seguimiento a la formación, actualización y capacitación del profesorado de la institución es la Secretaría Académica a través de la Dirección de Educación Superior a través del Departamento de Formación Docente.

La convocatoria para participar en el proceso de registro e inscripción se publica 2 semanas antes de iniciar la actividad formativa, se envía un oficio de invitación voluntaria dirigido a los directivos de las unidades académicas, a quienes se solicita su apoyo para promover la actividad formativa con los docentes de la unidad académica.

Asimismo, se convoca a los docentes de la UAEM a través de cartel y los medios de comunicación universitaria radio UAEM (entrevistas y spots), gaceta universitaria y página electrónica de la UAEM.

El registro es en línea a través de un sitio web diseñado para tal efecto:

**<http://www.uaem.mx/formaciondocente>**, donde se muestra la información referente las actividades formativas. En el momento que el docente interesado se registra en línea, en automático se recibe una notificación con el folio de inscripción y los materiales de apoyo de la actividad formativa que se utilizarán durante las sesiones. Una vez concluida la actividad formativa, la Secretaría Académica y la Dirección de Educación Superior expide la constancia de acreditación al docente.

## 6. Reportes

Los reportes se elaboran en 2 niveles:

- I. **Institucional.** Nivel de participación de docentes en actividades formativas por nivel educativo, unidad académica y constelaciones del PIFED.
- II. **Por unidad académica.** Nivel de participación de los trabajadores universitarios que integran la plantilla docente adscrita a una unidad académica, el reporte incluye las actividades formativas consideradas en el PIFED y constancias de los docentes.

## 7. Referencias

Boyer, L. E. (1997). Una propuesta para la educación superior del futuro. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. (FCE/UAM).

Bozu, Z., Canto, P. (2009) El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97. Consultado el 9 de marzo de 2011 en [http://www.webs.uvigo.es/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_4.pdf](http://www.webs.uvigo.es/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf)

Cano, M. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Consultado el 16 de febrero de 2011 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> Ducoing, P. (coord.) (2005). Sujetos, actores y procesos de formación. Formación para la Investigación, los Académicos en México actores y organizaciones. Tomo I COMIE. Colección: La Investigación Educativa en México 1992 – 2002. Ferry, Gilles (1990). La tarea de formarse en el trayecto de la formación, cap. 2, Ed. Paidós/ENEPI-UNAM, México. pp. 43-63.

Fainholc Conocimiento Profesional de los Profesores y uso de las TICS [http://www.iiiisci.org/journal/CV\\$/risici/pdfs/KC428IR.pdf](http://www.iiiisci.org/journal/CV$/risici/pdfs/KC428IR.pdf) . Documento consultado el mes de abril del 2011

Fernández Pérez, M. Patología didáctica de la enseñanza universitaria. Revista de enseñanza universitaria de Sevilla (ICE), 1992.

Figuroa, A.; Gilio, M.; Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 24 de febrero de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>

Galvis, R. (2007) De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Revista Acción Pedagógica. No, 16 pp. 18-57. Consultado el 22 de marzo de 2011 en: [www.saver.ula.ve/bitstream/123456789/2/articulo5.pdf](http://www.saver.ula.ve/bitstream/123456789/2/articulo5.pdf)

García B., Loredo, J., Luna, E., Rueda, M. (2008) Modelos de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1, No. 3(e).

García C., Loredo E., et al. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión Revista electrónica de investigación educativa. versión On-line ISSN 1607-4041 REDIE v.10 n.spe Ensenada 2008. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_arttext). Documento consultado el mes de octubre del 2008.

García Cabrero y Mabel Espinoza (2004). "La evaluación del desempeño docente, en Rueda, B., Mario Coordinador (2004), ¿Es posible Evaluar la docencia en la Universidad?, Experiencias en México, Canadá, España y Brasil. Memorias. ANUIES UABJO.

Imbernon (1994). La formación del profesorado. Edit. Paidós.

Imbernon (2000) Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 38, pp. 37-46. Consultado el 24 de febrero de 2011 en [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1223490004.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223490004.pdf)

Laffitte, R. (1991). Evaluación y Desarrollo Profesional del Docente Universitario: dos facetas de la mejora institucional, III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria, en Dr. Sánchez Núñez, El Desarrollo Profesional del Docente Universitario, Universidad Politécnica de Madrid, Consulta: mayo 2008. <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>.

Medina Rivilla, A. (1998). Organización de la Formación y Desarrollo Profesional Docente Universitario, V. Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid, 10 – 13 noviembre, pp. 697 – 790. Consulta: mayo 2008, en: [http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/Desarrollo Profesional.htm](http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/Desarrollo%20Profesional.htm)

Sánchez, N. (2003). El Desarrollo Profesional del Docente Universitario, Universidad Politécnica de Madrid España. Consulta: mayo 2007 [http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/Desarrollo Profesional.htm](http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/Desarrollo%20Profesional.htm). Padilla, Alberto (1996). Formación de profesores Universitarios en México, 1970 – 1985. Una proyección hacia el año 2000, México: UAM – Xochimilco.

Peña, Calvo, José Vicente (2003). Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales: Universidad, profesorado y ciudadanía. Número 3. Octubre – Noviembre. Peñalosa, Ramella Walter (2005). El currículo integral. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM. Lima Perú

Perrenoud, P. (1998) Construire des compétences dès l'école. Paris, ESF. Rychen, Dominique Simone; Tiana, Alejandro. 2004. Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience El desarrollo de competencias clave en la educación: algunas lecciones de la experiencia nacional e internacional. París, UNESCO.

Programa Nacional de Educación, 2007 – 2012. Felipe Calderón Hinojosa. <http://www.sep.gob.mx/>.

Rueda, B., Mario y Díaz Barriga F. (comps.) (2002). La Evaluación de la Docencia. México: Paidós Educador.

Rueda, B., Mario Coordinador (2004). ¿Es posible Evaluar la docencia en la Universidad?, Experiencias en México, Canadá, España y Brasil. Memorias. ANUIES UABJO.

UAEM (1986). Informe de Actividades Departamento de Evaluación Académica y Apoyo Curricular. Secretaria Académica.

(1988a). Evolución histórica. Rector Dr. Alejandro M. Montalvo Pérez. 1988– 1994

(1988b). DeFADIE. Programas de Diplomados. Secretaría Académica.

(1998c) UAEM. SITAUAEM. Acta de acuerdos de asamblea general. 1998.

(2001a). Comisión General de Evaluación de las AGEDIS. Documento de trabajo. Secretaría Académica.

(2001b). Plan Institucional de Desarrollo PIDE 2001 – 2007. Rectoría

(2001c). Marco histórico de la Evaluación en la UAEM. Documento de Trabajo CGE-AGEDIS. Secretaría Académica.

(2002). Informe de actividades. Departamento de Evaluación. Secretaria Académica. Secretaría Académica.

(2003). Convenio Bilateral de colaboración para la Evaluación. SITAUAEM – UAEM

(2004) Memorias . Tendencias en la Educación de calidad universitaria: Evaluación y Formación Docente. UAEM-SITAUAEM.

(2007). Plan Institucional de Desarrollo PIDE 2007 – 2013. Rectoría.

(2018). Plan Institucional de Desarrollo PIDE 2018 – 2023. Rectoría.

(2008) Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente. Informe de actividades. UAEM – SITAUAEM.

(2009). Estatuto Universitario

(2010) Modelo Universitario. Aprobado por el H. Consejo Universitario.  
[http://www.uaem.mx/consultamodelo/propuesta\\_final\\_MU.pdf](http://www.uaem.mx/consultamodelo/propuesta_final_MU.pdf)

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. Memorias 1996. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Consulta: enero 2008:  
<http://www.stcp.unam.mx/memoria/anteriores/1996/cise.htm>

UNESCO (1997). Conferencia General, 29ª reunión. Paris. Documento.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001100/110025S.pdf>

UNESCO. OREALC – UNESCO. (2007). [www.oei.es/pdfs/modelo\\_aad\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/pdfs/modelo_aad_unesco.pdf)

UNESCO-IESALC (2009) Declaración de la conferencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe (CRES). Consultado el 11 de abril de 2011 en  
<http://www.unesur.edu.ve/leu/DECLARACIONES%20INTERNACIONALES%20DE%20LA%20UNESCO%20SOBRE%20EDUC.%20UNIV/DECLARACION%20DE%20CARTAGENA%20CRES%202008.pdf>

Valdés V. (2000). Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México D.F. Consulta: septiembre 2007 <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Woodruffe, C. (1992) What is meant by a competency? Leadership and organization development Journal. Vol. 4 (1) Pp. 29 – 36. Citado por Toro, P. Ochoa, P Competencias deseables de un docente universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC)

Zabalza, M, (2005). Competencias Docentes del profesorado Universitario, Calidad y Desarrollo Profesional, Madrid España: Editorial Narcea.