

La Evaluación Docente desde la Perspectiva de la Autoevaluación de la práctica educativa: Estrategia de Formación Continua

Antonio Saldaña & José de Jesús Puga

A. Saldaña & J. Puga
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Resumen

Aun cuando los procesos de evaluación docente han surgido como mayor énfasis a partir de los noventas, todavía el paradigma de la evaluación docente áulica, con fines estrictamente académicos, no se ha consolidado en su totalidad, y menos aún la autoevaluación docente como un mecanismo de formación continua la cual permite a los docentes contar con una retroalimentación crítica y reflexiva sobre lo que acontece en el aula. De acuerdo a Rueda (2008), los académicos encargados de la evaluación del desempeño docente en las instituciones de educación superior son actores claves que pueden contribuir a la identificación y reorientación de los propósitos de los programas de evaluación. En este ensayo se presenta un enfoque de evaluación docente basado en la auto-reflexión, análisis y retroalimentación del docente inmerso en su práctica educativa, que busca encontrar mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje y una vigilancia permanente de los propios aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos para que esta adquiera la perspectiva de una formación continua. Las acciones que se proponen en este ensayo son parte de los resultados de un estudio de evaluación docente no publicado, realizado por Saldaña (2011), las cuales tienen el propósito de otorgarle mayor sentido a la evaluación del desempeño docente áulica, particularmente, desde la perspectiva de la autoevaluación como recurso de formación continua y desarrollo profesional.

Palabras claves: formación continua, desarrollo profesional, evaluación docente.

Introducción

La formación docente en el contexto universitario es un eje transversal y esencial para el logro de metas institucionales, que además fortalece los procesos educativos en todas las disciplinas del conocimiento. De acuerdo a la DMES, en su artículo 10, señala que:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de ciencia (UNESCO, 1998).

Con ello, por una parte, se marca la pauta para que el profesorado se ocupe en elevar la calidad docente a través de la formación y capacitación docente, y por otra parte, se asume la adopción de un nuevo rol del académico universitario en el contexto educativo: el aprendizaje centrado en el estudiante. En el presente ensayo se reúnen algunos de los elementos teórico-contextuales que esencialmente intervienen en la formación docente del académico universitario y, que de acuerdo a documentos rectores y expertos en el área, se realizan en distintos ámbitos educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Uno de los factores más importantes y determinantes en la calidad educativa de la IES es la propia formación docente del profesorado; en particular, un elemento esencial en la instrucción y educación de los estudiantes es el profesor, como ser humano, comprometido en la formación de sus educandos. La universidad, en contraste con otros niveles de educación superior, tiene la meta de educar en el humanismo (Parent, 1998). En la universidad se gesta el conocimiento humano que permea la dimensión crítica, reflexiva, pragmática y científica del conocimiento que transforma y se crece a través de él. Desde esta perspectiva, al académico universitario se le debe de formar. Con ello, se justifica la formalización de la educación continua y profesionalización que deben ser parte del desarrollo humano e intelectual del profesor, lo cual le ayudará a potencializar sus capacidades, habilidades y destrezas en el manejo de la información y conocimiento; y con esto, ser capaz, primeramente, de transformar su propio entorno y, posteriormente, provocar el cambio en los demás, especialmente preparar personas que tengan en la vida una actitud de aprendizaje continuo.

Como resultado de los trabajos realizados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada del 5 al 9 de octubre de 1998 en París, Francia, sobre Educación Superior, surgió la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (DMES). En este documento, expertos en educación superior vertieron sus ideas sobre la necesidad de transformación en la educación superior para que los estudiantes logren desarrollar habilidades, adquirir y generar conocimientos, además de practicar y aprender valores que les permitan formarse integralmente para responder a los retos que la sociedad actual presenta.

En el mismo documento se hace énfasis en que los métodos educativos innovadores sean representados por el pensamiento crítico y la creatividad, donde se habla sobre la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante; que las IES deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se plantean en la sociedad, aplicar éstas soluciones y asumir responsabilidades sociales. Tomando en consideración dichas políticas educativas, las IES en México han hecho suya la visión de formar integralmente a sus estudiantes y profesorado, incluyendo el desarrollo de sus habilidades crítico-analíticas, por lo que están implementando las condiciones necesarias para que se dé la construcción del conocimiento y el máximo desarrollo de las competencias profesionales. Así pues, la formación del académico universitario representa, per se, un eje transversal de desarrollo y evolución profesional para cualquier IES, dado que es ahí donde se anida el capital humano que conducirá y formará a los futuros profesionistas de una nación. De ahí que, desde la misma formación de formadores, se salvaguardan los valores, las ideas, los compromisos, y los deseos de evolucionar como estado (Ladrón de Guevara, 2008).

6 Desarrollo

El estado controla en su totalidad el sistema educativo, el cual responde a intereses económicos vinculados a intereses globales. Con ello, el sistema educativo nacional, en todos los niveles educativos, depende en gran medida del financiamiento de instituciones internacionales (FMI, OCDE, BID, UNESCO), y en el plano nacional, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que aportan para el financiamiento de las universidades públicas del país y demás instituciones del nivel superior. El financiamiento público a la educación superior ha sido uno de los temas importantes en la agenda de las IES y el gobierno federal; respaldado en la idea de que el financiamiento de la educación superior no debe ser considerado como un gasto sino como una inversión.

Lo anterior es reconocido en el documento publicado por la ANUIES (2002) denominado “Hacia una política de estado en el financiamiento de la educación superior”, en el cual se afirma que la educación superior constituye un pilar del desarrollo en el contexto de las sociedades nacionales en procesos de transformación inmersas en una sociedad global que presenta nuevos retos y desafíos. Sin embargo, se reconoce que existe una problemática del financiamiento de la educación superior, la cual generalmente está supeditada a acontecimientos económicos que en los últimos años han desestabilizado a la mayoría de los países del mundo. En este sentido, la discusión sobre el presupuesto asignado al sector educativo se polariza en trincheras ideológicas irreconciliables -según lo sostiene Noro (2002), quien reporta la experiencia de uno de los funcionarios del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que señala “¿Por qué habiendo tantas inversiones relativamente fáciles de apoyar el Banco ha decidido priorizar proyectos de reforma en un sector tan lleno de restricciones y complicaciones como es el educativo? Existen al menos tres razones que explican este énfasis: (1) Para un Banco que lleva la palabra “desarrollo” en su nombre, la educación es un fin en sí mismo. Una sociedad educada es, por definición, una sociedad más desarrollada; (2) La educación es la clave en el crecimiento económico; (3) La educación reduce la pobreza y la desigualdad: una mayor educación constituye la base de una mayor productividad de los grupos más pobres de la sociedad.”

Los retos y desafíos que el mercado laboral de hoy en día enfrenta son cada vez más competitivos y exigen estar a la vanguardia en el uso de tecnologías y habilidades, de tal forma que le permitan al profesionista desempeñar su actividad con óptimos resultados basados en una estrategia de mejora continua. Desde esta perspectiva, las IES se convierten entidades formadoras, donde uno de los objetivos centrales es fomentar y promover la participación del profesorado en cursos, talleres, diplomados y grados académicos de formación profesional en los cuales, mediante la capacitación, actualización, certificación y formación docente, se pretende elevar los indicadores institucionales, que directamente impactan en la acreditación de los programas educativos insertos en la curricula universitaria.

En nuestro país, al igual que en la gran mayoría de los países latinoamericanos, las IES han tenido que reformar sus esquemas curriculares, donde la formación docente ha sido un factor primordial para el logro de objetivos y metas institucionales. De acuerdo a Schulmeyer (2002), los programas de reformas educacionales están siendo cada más exigente en la formación de docentes de nueva generación ya que los nuevos perfiles de exigencia profesional demandan capacidades tales como: desarrollar la gestión pedagógica con autonomía, sobre basamentos teóricos actualizados, capacidad organizativa, creativa, investigativa, sentido de organización, dinamismo, y liderazgo, entre otros. Esta acción no está aislada de una política de incentivos que contribuyan a estimular el desarrollo profesional del académico universitario eficiente luego de haber concluido la formación docente inicial.

Es por ello una meta de todas las IES la formación y capacitación docente, de modo que se convierta en un programa de desarrollo profesional continuo que responda a la diversidad de situaciones y funciones que el académico universitario requiere en el contexto educativo; dado que son numerosos los retos que tiene que enfrentar diariamente, no tan solo lo concerniente en las relaciones con los estudiantes en el proceso docente-educativo, sino también con la sociedad. Es decir, la actividad docente no se reduce a la interacción directa con los estudiantes, sino que se extiende a un conjunto amplio de actividades pre y post-activas (e.g., planificación de los procesos instruccionales, diseño de materiales curriculares, coordinación de esfuerzos, planificación de nuevos procesos tecnológicos, tutorías, evaluación de las actividades de aprendizaje de los estudiantes, entre otros factores) según lo expresa Zabalza (1990, citado por Peña; 2003).

6.1 La evaluación docente como recurso estratégico de planeación en los programas de formación docente en las IES

Es evidente que en todo proyecto de formación docente debe de existir, primeramente, un esfuerzo de evaluación del profesorado en donde se justifiquen las acciones a seguir en el plan de formación profesional que se pretenda llevar a cabo. Desafortunadamente la evaluación, en este sentido, es un aspecto que aún no se aplica en su justa dimensión, ya en varios casos solo se limita a evaluar las condiciones de avance curricular desempeñado por el profesorado de manera individualizada (e.g., número de cursos, diplomados, grado académicos, publicaciones, tutorías, entre otros rubros), quedando al margen aspectos tan relevantes como: la práctica profesional en clase, el trabajo colegiado y cooperativo, evaluación de las actividades de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes.

Es, entonces, a través de la propia evaluación docente donde se puede obtener la materia prima que se requiere para la planeación de estrategias de desarrollo docente. Para ello, uno de los componentes básicos de reflexión y que indiscutiblemente puede aportar información valiosa en el proceso de evaluación docente es la auto-evaluación, cuyo objetivo central es retroalimentar al académico universitario respecto al proceso educativo que realiza; al mismo tiempo, esto permite contar con indicadores reales y actuales para la toma de decisiones en el diseño de un plan institucional de evaluación docente.

El interés genuino de dicho programa debe estar fundamentado en la idea de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos y no para fines de obtener beneficios económicos (e.g., Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP –antes PROMEP-, Beca el Desempeño Docente), ya que en la mayoría de veces los procesos de evaluación realizados con este último propósito son fraudulentos o superficiales, es decir, no conllevan un fin netamente académico sino que persiguen beneficios económicos (Preciado y otros, 2008). En el mismo artículo, Preciado y otros hacen referencia a los efectos que la política de PROMEP ha tenido en algunas universidades públicas del país. En particular, destacan efectos indeseables como el individualismo exacerbado, la competencia entre pares y la simulación.

En contraste, en algunas IES del país, ya se cuenta con procesos de evaluación docente internos que están enfocados a evaluar el desarrollo profesional del colectivo. Con ello, se intenta institucionalizar el proceso de auto-evaluación docente que tiene como fin evaluar los esfuerzos de formación profesional de manera más precisa y, en consecuencia, responder a las necesidades específicas del profesorado. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), que cuenta con una plataforma digital universitaria exclusivamente para el seguimiento de la evaluación del aprendizaje y autoevaluación del profesorado. Aunado a lo anterior, y con la intención de contar con una evaluación más justa y equilibrada, la UADY también incorporó la evaluación de pares, mediante la participación de organismos académicos vinculados con la docencia tales como, academias, cuerpos académicos, cuerpos colegiados, además de la evaluación proveniente de responsables de la gestión administrativa del programa, como son el jefe inmediato, la coordinación del programa educativo, la Secretaria Académica y la Dirección del Departamento o Unidad Académica (UADY, 2009).

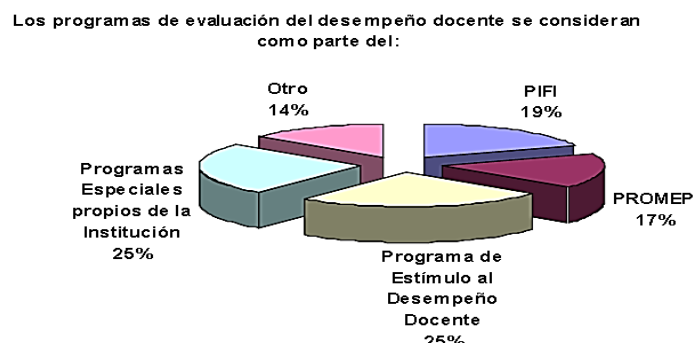
Experiencias como la descrita, desafortunadamente, son escasas en nuestro país; sin embargo, son sumamente relevantes y necesarias para el planteamiento de objetivos en el programa de formación docente, las cuales constituyen las directrices en el plan de formación y profesionalización docente de cualquier institución educativa. Asimismo, las características de implementación y operación de los programas de formación de cada IES pueden variar dependiendo de las condiciones de infraestructura, legislación, y tipología del profesorado. Por ejemplo, en el caso del profesorado no estable y en el de aquellos que no hayan obtenido una evaluación favorable de su actividad docente, los programas, orientados a mejorar su actuación en clase, y los sistemas de evaluación de los aprendizajes, podrían ser obligatorios. En los restantes casos el carácter de los cursos podrían ser voluntarios o a petición de aquellos grupos de profesorado que lo soliciten.

6.2 Las políticas educativas de las IES en México con relación a la evaluación del desempeño docente

De acuerdo a un estudio realizado por Rueda (2008), la gran mayoría de la IES mexicanas iniciaron sus procesos de evaluación en los noventas, lográndose expandir de manera acelerada a principios del 2000. Rueda sostiene que la razón de ser de estas evaluaciones surgió para compensar de manera económica al profesorado universitario quien pasaba por una crisis económica muy acentuada. Adicionalmente, las autoridades federales decidieron implementar nuevos criterios de distribución de recursos económicos a las universidades, dependientes de los resultados de las acciones de evaluación. Estas acciones se encuentran identificadas a través de programas de compensación salarial tales como: Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) -antes PIFI-, y otros similares (ver: gráfica 1). Aunque, en la evaluación del desempeño docente de este estudio se consideró no tan solo el desarrollo del profesorado sino también los productos de investigación y obtención de grados académicos, cuyos indicadores está directamente relacionados con el desempeño docente.

En los resultados vertidos al final del estudio, Rueda critica la falta de calidad en los instrumentos de evaluación institucional, ya que en la mayoría de los casos, los sistemas de evaluación internos de las IES son operados por personal académico o administrativo cercano a las autoridades universitarias centrales, corriendo el riesgo con esto de que la información no sea totalmente fidedigna.

Gráfico 6 Como se les considera a los programas de evaluación del desempeño docente



Fuente: Rueda, M. (2008). "La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. (3e), pp. 8-17. Recuperado en: http://www.rinace.net/rie/numeros/vol11-num3_e/art1.pdf. Consultado el 16 de Abril de 2011.

En este mismo sentido, Arbasú (2004) afirma que en la mayoría de los casos las evaluaciones docentes tienen un fin económico que promueve al profesorado universitario para alcanzar becas de desempeño académico, alejándose con ello del supuesto de retroalimentar el trabajo docente del académico con el propósito de mejorar su práctica docente. Es claro que las nuevas reformas educativas en las IES proponen un cambio de mentalidad en cuanto a la evaluación docente de fondo, y no tan solo para cumplir con fines o beneficios económicos. Por tanto, es indispensable contar con verdaderos mecanismos de evaluación del desempeño docente que son elementos claves en la identificación y re-orientación de los programas de formación y profesionalización docente (González, 2007).

De lo contrario, estaríamos planeando sobre bases poco sólidas o inexactas en relación a lo que pretendemos construir como perfil docente (Valenti y Varela, 1997; Schulmeyer, 2002; Pariente, 2010).

De manera que la formación docente aparece como estrategia clave en el desarrollo y fortalecimiento de la educación en México. En opinión de algunos expertos en el área de las políticas educativas en formación docente (Tedesco, 2000; Rueda, 2008; Pariente, 2010) se reconoce la imperiosa necesidad de concentrarse en la formación de maestros; siendo no solo una situación privativa de las IES en México, sino también de países latinoamericanos que buscan mejorar la calidad educativa en los programas que ofrecen. En este sentido, la auto-reflexión, análisis y retroalimentación del docente inmerso en su práctica educativa juegan un papel muy importante en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que implica una vigilancia permanente de los aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos para que esta adquiera la perspectiva de una formación continua.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación docente es concebida como un instrumento de reflexión crítica que permite al profesor ser más consciente de su tarea áulica y el entramado de relaciones que establece a partir de las decisiones tomadas en el desempeño de su práctica docente.

6.3 Conclusiones

La autoevaluación docente como instrumento de desarrollo profesional proporciona al docente la oportunidad de validar su desempeño áulico desde una perspectiva más crítica y reflexiva. Sin embargo, es necesario que las IES tomen mayor responsabilidad en el manejo y uso de instrumentos de evaluación docente que propicien este tipo de prácticas educativas a fin de promover el análisis crítico del quehacer áulico. Si bien es cierto, existen algunos esfuerzos de investigación acción que evidencian de alguna manera el proceso de reflexión docente que se realiza en algunos espacios universitarios, no obstante, este tipo de prácticas es aun limitado y no son parte de una realidad educativa para la mayoría de docentes insertados en las IES mexicanas. Por tanto, el logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las estrategias de evaluación de la práctica que impacte positivamente en la actuación del docente en el aula.

Es claro que el esfuerzo de los encargados de la evaluación docente por ofrecer datos ordenados y sistemáticos no ha incluido el análisis y la crítica de los procesos académicos entre profesores y estudiantes, con la intención de mejorar la calidad de las actividades sustantivas de investigación, docencia y extensión (Estévez y otros, 2009). Por lo que se percibe que existe cierta negligencia o desinterés por atender este rubro, aun cuando el concepto de evaluación educativa está íntimamente ligado con el proceso de mejoramiento de la calidad educativa institucional. Como un ejemplo de lo anterior, los autores señalan que poco se sabe sobre qué se evalúa y para qué se evalúa en las IES en Sonora. Esta es una muestra de que muy probablemente en otras IES del país, las condiciones y características sobre la desinformación a nivel del profesorado son similares, ya que generalmente solo los que están a cargo de las secretarías o departamentos universitarios manejan esta información, y en pocas ocasiones es compartida por el resto del colectivo universitario. En el sentido estricto de la palabra, valorar la práctica docente nos lleva necesariamente a tener una visión crítica sobre el quehacer áulico del profesor. Un académico crítico, reflexivo de su propia práctica tiene, por responsabilidad moral, la obligación de investigar desde su mismo ámbito de acción: el aula universitaria.

Indiscutiblemente, uno de los factores que más influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, aparte del propio alumno, es la actuación del profesor. Si bien es cierto, el estudiante construye los conocimientos a partir de las acciones que realiza el profesor con los recursos y posibilidades que tiene. Por lo que es conveniente recomendar la evaluación formativa de la práctica docente (Madrid, 1997), cuyo fin es revisar las acciones de los profesores con el objeto de mejorarlas, y con ello, necesariamente se impacta en la calidad de los aprendizajes, que es el objetivo fundamental en nuestra tarea como docentes. Por tanto, algunas consideraciones que deben tomarse en cuenta al momento de la evaluación de la práctica docente son:

1. Revisar los criterios de evaluación, así como los instrumentos de evaluación con el fin de adecuarlos a las peculiaridades de la Universidad.
2. Realizar una verdadera evaluación formativa y orientadora que corrija las dificultades encontradas.
3. Capacitar previamente a profesores en cuanto a enfrentarse a retos tecnológicos y educativos que eventualmente afecten su desarrollo profesional.
4. Los criterios de evaluación deben ser flexibles y poderse graduar teniendo en cuenta las características sociales, culturales y educativas de los estudiantes.
5. Los criterios de evaluación deben ser generados a partir de la academia, cuyo fin debe estar estrictamente apegado a la realidad de la práctica educativa. Por ello, se debe evitar que las

decisiones colegiadas sean influenciadas por presiones de grupos sindicales, intereses de clientela o compadrazgo, en lugar de actuar en base a criterios de eficacia académica (Anatolievna, 2011).

6.4 Referencias

Anatolievna, E. (2011). *Formación de profesores y la calidad de la educación. Educación de calidad en los niveles medio superior y superior*. Recuperado en: <http://www.faced.ucm.cl/congreso/CAL002.pdf>. Consultado el 27 de Mayo de 2011.

ANUIES. (2002). *Hacia una política de estado en el financiamiento de la educación superior*. Documento de trabajo para la Comisión de Financiamiento del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines. (Documento no publicado).

Arbesú, M. (2004). *Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-Diciembre. Año/Vol IX, Número 023. Pp 863-890.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO.

Estévez, E. y otros, (2009). *La Evaluación Educativa en las Instituciones de Educación Superior de Sonora*. X Congreso Nacional del Investigación Educativa. Área 13. Política y Gestión.

González, J. M. (2007). *Formación permanente del profesorado universitario*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 43. Junio 2007. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ladrón de Guevara, G. (2008). *Formación y profesionalización del profesor de Lenguas*. Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas. Departamento de Lengua y Educación. México: Universidad de Quintana Roo.

Madrid, D. (1997). *La evaluación del profesorado de inglés*. En T. Harris, M.G. Palma, S. Martínez y V. Robles (eds): *Teaching in Motion*. Granada, España.

Noro, J. (2003). *Formación de formadores. ¿Docentes funcionales al sistema o intelectuales críticos y transformadores?* Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. No. 31. Vol. VI. Documento recuperado en Abril 2 Parent, Juan María et al. (1998). *El profesor universitario*. Centro de Estudios de la Universidad. Universidad Autónoma del Estado de México.

Pariante, J. L. (2010). *Tendencias de las políticas públicas en la Educación Superior en México*. Conferencia Magistral presentada en la V Edición de la Cátedra Agustín Reyes Ponce: La investigación académica en las MIPYME.

Peña, J. (2003). *Desarrollo profesional docente universitario*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>

Preciado, F. y otros (2008). *Ser y quehacer docente en la última década*. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13. No. 039. Pp 1139-1163.

Rueda, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3e), pp. 8-17. Recuperado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf. el 16 de Abril de 2011.

Saldaña, A. (2011). Impacto de la Formación y Evaluación Académica del Docente de Inglés en las Instituciones de Educación Superior en México. Tesis doctoral no publicada.

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Trabajo presentado en la Conferencia Regional de “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”.

Tedesco, J. (2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Taller de lineamientos para una política de desarrollo profesional de la docencia. Recuperado en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/Actuales.pdf>consultado: 22 de Mayo de 2011.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París: UNESCO.

UADY. (2009). *Modelo Institucional de Evaluación de la Práctica Docente Universitaria*. Secretaría General. Dirección General de Desarrollo Académico.

Varela, G., y Valenti G. (1997). *El Sistema de Evaluación de las IES en México. Política y Cultura*. Invierno, número 009. Universidad Autónoma Metropolitana –Xochimilco. Distrito Federal. México. Págs. 131-147.