



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE,
COMPONENTES CLAVE EN LA BÚSQUEDA DE LA
CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES,
COMO FACTOR DE MEJORA EDUCATIVA EN EL NIVEL
SUPERIOR: CASO UAEH.**

**Para obtener el grado de
Doctor en Ciencias de la Educación**

PRESENTA

Mtro. Pedro Edmundo Rivera Gómez

Director:

Dr. Octaviano García Róbelo

Comité tutorial:

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Dra. Lydia Raesfeld

Dra. Irma Quintero López

Pachuca de Soto, Estado de Hidalgo, México, Enero de 2025.



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

Doctorado en Ciencias de la Educación

Doctor's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/DCE/001/2025

Asunto: **Autorización de impresión**

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
P R E S E N T E

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado "**LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE, COMPONENTES CLAVE EN LA BÚSQUEDA DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES, COMO FACTOR DE MEJORA EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR: CASO UAEH.**", realizado por el sustentante **Mtro. Pedro Edmundo Rivera Gómez** con número de cuenta **048041** perteneciente al programa de **Doctorado en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Reciba saludos cordiales.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, 27 de enero de 2025



MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
Directora del ICSHu

DR. OCTAVIANO GARCÍA RÓBELO
Director de Tesis

DRA. LYDIA JOSEFA RAESFELD
Asesor Metodológico

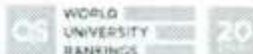
DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
Lector

DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ
Suplente

C.c.p.: Archivo,
LRP*VCH*

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n. Colonia
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo,
México. C.P. 42084

Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 44044
dced@uaeh.edu.mx



Agradecimientos

En primer lugar, mi infinito agradecimiento a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por ofrecer programas de posgrado de calidad.

Al H. Consejo Académico de Posgrado de nuestra institución (UAEH), por la oportunidad que me brindó de recuperar mi condición de alumno, de conformidad con lo establecido en los artículos 23, 24, 25, 103 Fracción I, 124, 125, 126 y 127 del Reglamento de Estudios de Posgrado; emitiendo el dictamen favorablemente, en especial al Dr. Octavio Castillo Acosta rector y presidente de este órgano colegiado.

El trabajo de investigación fue posible gracias a la participación de muchas personas; principalmente a la jefa del Área Académica en Ciencias de la Educación, Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa, a la Coordinadora del Programa Educativo de Doctorado en Ciencias de la Educación, Dra. Lydia Raesfeld, quien me motivó desde el principio para retomar esta aventura académica que había quedado pendiente, a la Dra. Irma Quintero López, parte de mi comité tutorial. Mención especial, para quien dirigió esta Tesis, el Dr. Octaviano García Róbelo, que, con su valioso oficio de muchos años en materia de investigación, me acompañó con su vasta experiencia, sapiencia y gran disposición, en la hechura de este trabajo. Mi infinito agradecimiento a todos ellos.

También deseo expresar mi gratitud a la Mtra. Sharon Vargas Zamora. -Directora de Superación Académica de nuestra casa de estudios, por brindarme todas las facilidades para poder entrevistar al personal clave, en el marco de la metodología trazada. Pieza clave en esta investigación, fue el estimado Mtro. Fernando Gutiérrez Ascencio. - ex director de Superación Académica de nuestra universidad, quien amablemente nos concedió una profunda entrevista guiada a propósito del tema central de este documento.

Espero sinceramente aportar a la reflexión y conocimiento sobre la relevancia de la Dirección de Superación Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y su influencia en la formación, actualización, capacitación, y preparación para la certificación en sus docentes, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Dedicatorias

El trabajo aquí escrito, lo dedico en primer lugar a mis suegros: Don Martin Vizuet Espejel (QEPD) y a Doña Emma Ramírez Chávez, que sin su apoyo desde que contraí matrimonio a muy temprana edad (19 años) con su hija, no hubiera sido posible llegar a donde modestamente me encuentro.

Mención especial para mí padre (QEPD), quien siempre me guió para poder ser un hombre de bien; a mi madre, que siempre ha creído en mí y que día a día me sigue incentivando para mejorar como persona; a mi esposa, cimiento inquebrantable en el sostenimiento del núcleo básico familiar, a mi hija e hijo, que siempre han sido la razón de ser de todos mis esfuerzos, a mis tres princesas, mis nietas, que a pesar de su corta edad, nunca se separan de mí.

Así mismo, a mis mentores (Doctores y Doctoras), que con su sapiencia me formaron a lo largo de tres años en este programa educativo, mi agradecimiento sincero, a mis compañeros de generación con quienes siempre a lo largo de este proceso hubo empatía. Así como a cada ser humano, que, con su coincidencia en mi vida, han contribuido también tanto directa e indirectamente.

Desde esta modesta aportación, espero que sea una esperanza científica para visibilizar los desafíos respecto a la relevancia que tienen nuestras autoridades universitarias, en la toma de decisiones para que con su influencia se siga visualizando a la formación, actualización, capacitación, y preparación para la certificación de sus docentes, como elementos vitales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje de nuestra casa de estudios (UAEH).

Que los hallazgos aquí presentados incentiven a todos los actores del sector educativo en general y enfáticamente al nivel superior, para darle una verdadera dimensión a la formación, actualización, capacitación, y preparación para la certificación de su capital humano (Sus profesores).

Finalmente, doy infinitas gracias a DIOS por estar a mi lado y sostenerme en este tránsito por la vida, sorteando desafíos no imaginados y que gracias a él, los he superado. Agradecido estoy por todo lo bueno y lo no tanto, que me ha puesto en el camino.

Resumen

En la actualidad, las instituciones de educación superior cada día se ven más preocupadas y centradas en evaluar el ingreso y permanencia de su personal docente, quienes en su mayoría desarrollan actividades de prácticas educativas, de investigación y de gestión, entre otras de importancia. Estas instituciones públicas y privadas de educación superior, bajo las exigencias de mostrar sus indicadores de que realmente cumplen para asegurar la oferta de su calidad educativa, han puesto en marcha diversos dispositivos estratégicos para asegurar la formación, capacitación, actualización, y en lo posible buscar la certificación de su personal, para lograr el principal objetivo de la enseñanza en términos de calidad educativa. Algunas universidades han desarrollado departamentos, direcciones u oficinas que se encargan de evaluar, capacitar, formar, y escasamente en certificar su personal docente; ya que este último parece ser más un trabajo independiente a las universidades, laborando más como un órgano externo que como algo propio de las universidades. Al respecto, en la literatura se reporta que efectivamente la evaluación, la formación, la capacitación, actualización y la certificación de los docentes de las universidades facilita que estos reconozcan sus habilidades y conocimientos, así como sus áreas de oportunidad, ya que esto garantiza que se ofrezca una educación de calidad y se esté a la vanguardia frente a las exigencias nacionales y mundiales. De esta forma, se realiza una investigación sobre las funciones y actividades de la Dirección de Superación Académica (DISA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), en cuanto a la evaluación, formación, capacitación e innovación en competencias y su promoción hacia la certificación de su personal docente, a partir de las concepciones de su director. Se emplea una metodología cualitativa, con estudio de caso único, y se aplica una entrevista semiestructurada. En los principales resultados se encontró que, DISA evalúa, prepara y ofrece cursos, diplomados y talleres para fortalecer la formación y las competencias docentes, principalmente en el idioma inglés, manejos de las TIC y metodología de la investigación, sin embargo, en los últimos años se ha ampliado su oferta hacia la didáctica y la pedagogía, así como la ética y el desarrollo integral del alumno. De igual modo, se corrobora que DISA evalúa a sus

docentes con el fin de contribuir para que su personal docente pueda formarse y mantenerse actualizado, así como reconocer sus habilidades y necesidades en el quehacer de la docencia, sus prácticas docentes y su función investigadora, y de promoverlos hacia la certificación. Finalmente, en cuanto a líneas de investigación se propone, que para mejorar este tipo de estudios, es importante considerar indagar conjuntamente las concepciones y de experiencias de los usuarios, que es el personal docente y los estudiantes, así como emplear otras estrategias metodológicas mixtas, que contribuyan a conocer y documentar el trabajo que realiza DISA junto con su director y personal, con la intención de mejorar y potenciar sus funciones y actividades, hacia la formación, capacitación y promoción de la certificación docente e investigativa. Este tipo de investigaciones se recomiendan para el caso de otras universidades y poder compartir resultados entre estas para mejorar sus procesos y calidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, actualización, capacitación, certificación de competencias educativas, calidad educativa.

ABSTRACT

Nowadays, higher education institutions are more and more concerned and focused on evaluating the entry and permanence of their teaching staff, most of whom are involved in educational, research and management practices, among other important activities. These public and private institutions of higher education, under the demands of showing their indicators that they really comply to ensure the supply of their educational quality, have implemented various strategic devices to ensure the education, training and, if possible, seek certification of their staff, to achieve the main objective of teaching. Some universities have developed departments, directorates or offices in charge of evaluating, training, educating and, to a lesser extent, certifying teaching personnel, since the latter seems to be more a job independent of the universities, working more as an external body than as something proper to the universities. In this regard, the literature reports that the evaluation, training and certification of university teachers facilitates the recognition of their skills and knowledge, as well as their areas of opportunity, since this guarantees that quality education is offered and that they are at the forefront of national and global demands. In this way, an investigation is conducted on the functions and activities of the Dirección de Superación Académica (DISA) of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), in terms of training, evaluation, competencies and its promotion towards the certification of its teaching staff, based on the conceptions of its director. A qualitative methodology was used, with a single case study, and a semi-structured interview was applied. In the main results it was found that DISA prepares and offers courses, diploma courses and workshops to strengthen the training and teaching skills, mainly in English language, ICT management and research methodology, however, in recent years it has expanded its offerings to didactics and pedagogy, as well as ethics and the integral development of the student. Similarly, it is corroborated that DISA evaluates its teachers in order to contribute to keep its teaching staff updated, to recognize their skills and needs in teaching, their teaching practices and their research function, as well as to promote them towards certification. Finally, in terms of lines of research, it is proposed that in order to improve this type of

studies, it is important to consider jointly investigating the conceptions and experiences of the users, who are the teaching staff and students, as well as to use other mixed methodological strategies, which contribute to know and document the work carried out by DISA together with its director and staff, with the intention of improving and enhancing its functions and activities, towards education, training and promotion of teaching and research certification. This type of research is recommended for the case of other universities and to be able to share results among them in order to improve these processes to improve the quality of education.

KEY WORDS: Teacher training, update, training, certification of educational competencies, educational quality.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Problema de investigación.....	6
1.1.1 Formación docente.....	6
1.1.2 Actualización para la certificación de profesores en la educación Superior	8
1.1.3 Las competencias profesionales del cuerpo docente en la UAEH	9
1.1.4 La Reflexión y Autoevaluación como Herramientas de Actualización	10
1.2 Justificación.....	12
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo general.....	14
1.3.2 Objetivos específicos.....	15
1.4 Preguntas de investigación.....	15
1.4.1 Pregunta general.....	15
1.4.2 Preguntas específicas.....	15
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Fundamentos teóricos.....	17
2.1.1 La formación de docentes, como factor clave de la calidad educativa: Diferentes miradas.....	17
2.1.2 La práctica docente.....	32
2.1.3 La práctica docente en el contexto universitario.....	33
2.1.4 Las competencias visualizadas desde los organismos internacionales	38
2.1.4.1 La propuesta de la OCDE.....	38
2.1.4.2 La propuesta de la UNESCO.....	40
2.1.4.3 Las competencias del TUNING.....	43
2.1.4.4 El caso de la Unión Europea.....	46
2.1.4.5 Las competencias en algunos países de América Latina.....	47
2.1.5 Los docentes universitarios en el escenario global.....	49
2.1.5.1 Los docentes de educación superior y su papel en el nuevo milenio.....	49
2.1.5.2 Los profesores universitarios y la formación docente.....	59
2.1.5.3 Dicotomías en la formación docente.....	67
2.1.5.4 Los docentes universitarios y las competencias.....	70
2.1.5.5 Las competencias y la libertad de cátedra.....	73
2.1.5.6 La formación de los docentes en las TIC.....	75
2.1.6 Las competencias en la educación superior.....	80
2.1.6.1 El concepto de competencia y su papel en la educación superior.....	80
2.1.6.2 Las competencias y su evaluación.....	87

2.1.6.3 Reflexión final sobre las competencias.....	89
2.1.7 Las competencias en México y su inserción en la Educación Superior.....	92
2.1.7.1 Las competencias en México.....	92
2.1.7.2 El CONOCER.....	95
2.1.7.3 La propuesta del CENEVAL.....	97
2.1.7.4 El modelo complejo de la Universidad Autónoma de Guadalajara.....	101
2.2 Estado del Conocimiento.....	106
2.2.1 Evaluación de competencias docentes en educación superior.....	107
2.2.2 Evaluación de competencias laborales.....	170
2.2.3 Certificación de competencias docentes en educación superior.....	193
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	
3.1 Muestra.....	216
3.2 Técnicas e instrumentos.....	216
3.3 Contexto.....	217
3.4 Procedimiento.....	217
3.5 Análisis de datos.....	217
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	
4.1 Orígenes e historia de la Dirección de Superación Académica (DISA).....	218
4.2 Beneficios e impacto de los cursos DISA en el profesorado.....	220
4.3 La función del DISA.....	223
4.4 La proyección o futuro de DISA ante la formación y capacitación para certificar a los docentes.....	228
4.5 Evaluación: uso y utilidad de los resultados de las evaluaciones docentes para DISA.....	229
4.6 La certificación de los docentes y DISA.....	236
4.7 La relación entre la evaluación y certificación de los docentes.....	241
4.8 Las proyecciones y necesidades de mejora de DISA.....	247
4.9 La formación, capacitación y actualización docente.....	250
CAPÍTULO V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	
5.1 Conclusiones.....	258
5.2 Propuestas de mejora para la investigación.....	268
5.3 Líneas propuestas de investigación.....	268
Referencias	269
Anexos	
Anexo 1. Entrevista semiestructurada para el ex director de la Dirección de Superación Académica (DISA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	288

Introducción

El trabajo docente representa un elemento fundamental en la educación superior, ya que los profesores no solo actúan como transmisores de información, sino también como facilitadores del aprendizaje integral del estudiante y pieza clave en la generación de una educación de calidad, autónoma, de pensamiento crítico, inclusiva y adaptable a las demandas del mercado laboral y los cambios tecnológicos.

En este mismo sentido, nace la necesidad imperante de abordar de qué manera la formación, capacitación y actualización de quienes se dedican a los procesos de enseñanza – aprendizaje deben contar con las suficientes competencias para poder lograr certificarse, lo que invariablemente contribuirá en la mejora de la enseñanza a nivel superior en general y para el caso de este trabajo, para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, identificando las estrategias y meta análisis de la metodología esta certificación implementada, la cual permite aprovechar al máximo las competencias actuales del profesorado, impulsar y redimensionar los métodos de enseñanza con miras a mejores recursos institucionales, estandarización de la evaluación docente y en consecuencia, un fortalecimiento de la transparencia y rendición de cuentas del servicio docente.

La formación docente en la educación superior se orienta hacia la adquisición de competencias pedagógicas y didácticas que permitan a los profesores adaptarse a las exigencias académicas y tecnológicas actuales. Según Francis (2005), la formación docente en educación superior debe integrar conocimientos específicos de la disciplina con estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión y el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Este enfoque en la "pedagogía del contenido" (Francis, 2005) resalta que la certificación no solo debe validar el conocimiento de la disciplina, sino también la habilidad para enseñarla de manera efectiva.

La certificación de profesores en la educación superior ha evolucionado como una respuesta a la necesidad de profesionalizar la enseñanza y asegurar que los educadores posean las competencias y conocimientos necesarios para brindar una educación de calidad. Este proceso de formación y certificación ha sido abordado desde diversas perspectivas, considerando tanto el contexto institucional como el rol activo del profesor en su desarrollo profesional (Torres, 2014).

Para que los profesores puedan obtener una certificación, deben participar en programas de formación continua que les permitan actualizar sus conocimientos y mejorar sus habilidades docentes. En este sentido, Gatti y Barretto (2009) argumentan que la formación de los profesores en el nivel superior no debe limitarse a un periodo específico, sino que debe ser un proceso continuo y reflexivo. La certificación docente, entonces, actúa como un medio de validación de estas competencias y un incentivo para la mejora continua en la práctica pedagógica.

En este mismo sentido, la formación dentro del proceso de certificación es esencial no sólo para asegurar la calidad educativa, sino también para facilitar el desarrollo profesional continuo de los profesores, quienes desempeñan un papel clave en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La formación en el proceso de certificación no solo implica validar el conocimiento disciplinario del docente, sino también su capacidad para transmitir ese conocimiento de manera efectiva y significativa para los estudiantes. Según Shulman (1987), el concepto de “conocimiento pedagógico del contenido” se refiere a la habilidad de combinar la especialización disciplinaria con estrategias pedagógicas específicas que faciliten la comprensión en el alumnado. Así, la formación resulta crucial para que los profesores adquieran competencias que les permitan convertir su conocimiento en prácticas didácticas accesibles.

Además, la formación constante durante el proceso de certificación contribuye a una mayor adaptabilidad pedagógica. Según Flores (2023), la formación continua permite a los docentes mejorar la calidad de la enseñanza y adaptarse a los cambios en los entornos de aprendizaje, como los avances tecnológicos o las nuevas metodologías. Este enfoque asegura que la certificación no solo sea una meta final, sino una herramienta para fomentar la actualización constante y la adaptabilidad docente en contextos educativos en evolución.

La metodología que se aborda en esta tesis doctoral, es de tipo cualitativo (Dentzin y Lincoln, 2018) con un diseño de estudio de caso (Stake, 2010) con el uso de la entrevista semiestructurada, ya que se analizan las concepciones del Director de la Dirección de Superación Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, acerca de la evaluación para la formación docente, en la ruta hacia la certificación docente, con la finalidad de mejorar la calidad educativa de sus alumnos y alumnas en el nivel superior y posgrado de la UAEH.

En cuanto a los principales resultados, se encontró que la Dirección de Superación Académica (DISA) de la Universidad del Estado de Hidalgo, es un organismo interno de esta máxima casa de estudios que se encarga de cuidar la formación de sus docentes de tiempo completo y por asignatura. DISA ofrece permanentemente cursos, talleres y diplomados, entre otras actividades, que facilitan, promueven y apoyan la formación continua de todos sus docentes.

Las áreas de formación y actualización en los docentes, incluyen disciplinas como el manejo del idioma inglés, competencias y habilidades en el manejo de las Tecnologías de Información y la Comunicación, la Metodología. Con el paso de los años, y para atender mejor esta formación y necesidades profesionales de los docentes se ha ampliado los cursos que consideran, más entrenamiento y enseñanza, para favorecer las estrategias pedagógicas y didácticas de los docentes, así como cuestiones de formación integral y ética de los docentes, entre otras de importancia. De igual modo, DISA ofrece cursos de actualización y

formación para preparar a sus docentes, en miras de lograr la certificación en el manejo del idioma inglés, las TIC y la metodología.

Finalmente, se concluye que la evaluación sigue siendo un instrumento de mucha valía e importancia para analizar y conocer las principales características acerca de las competencias docentes. La evaluación docente junto con la certificación permite que los profesores conozcan sus conocimientos, habilidades y competencias en el campo de la enseñanza, y a su vez que puede reconocer las oportunidades de mejora, y lo hagan cada vez más eficiente en su tarea de la enseñanza. A su vez la evaluación formación profesional y actualización docente, permite fortalecer sus prácticas educativas, y al mismo tiempo lo conduce a buscar la certificación de sus competencias adquiridas, lo que asegura una mejor calidad educativa y por lo tanto potenciar la capacidad de los programas educativos a nivel educación superior y de posgrado que ofrece la UAEH, y está a la vanguardia y actualización de las necesidades sociales, ante otras universidades nacionales e internacionales.

Como parte del reflejo resultado reciente en noviembre de 2024 los programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, así como la Especialidad en Docencia, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Licenciatura en Ciencias Políticas de la UAEH, se sometieron a una evaluación internacional por un organismo evaluador de talla internacional denominado “GRANA”, y como resultados de esta, lograron una acreditación internacional, que por supuesto uno de los principales indicadores fue la formación, actualización, capacitación y trabajo profesional de sus profesores e investigadores; además otros indicadores, como: la calidad de formación de sus alumnos, eficiencia terminal, infraestructura, inclusión, promoción de la ética profesional y de la producción académica y de investigación, de su personal profesional.

Como cierre de esta introducción, para futuras investigaciones se sugiere, considerar incluir a los usuarios que participan en los cursos de formación y

actualización docente, que ofrece la Dirección de Superación Académica (DISA), lo que permitirá el conocimiento y ampliación del trabajo que realiza este organismo con su personal docente, al mismo tiempo, encontrar y proponer alternativas de mejora, desde las modalidades y temáticas de los cursos, diplomados y talleres que ofrece, como es considerar emergentemente el conocimiento y aplicación de la Inteligencia Artificial en la práctica docente y la investigación. Para la investigación de estas temáticas, se recomienda se considere una metodología mixta que incluya, técnicas cualitativas e instrumentos de medición cuantitativa, que conduzca a una comprensión más holística e integral del fenómeno de la evaluación, la formación, capacitación y actualización continua de los docentes, que los conduzca a su vez a la certificación, que garantice su calidad educativa, en mejora de la formación de sus estudiantes.

Por último, se agregan las referencias que se utilizaron y dan sustento teórico y metodológico a esta tesis doctoral. Se ofrecen en Anexos el formato de la entrevista.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problema de investigación

1.1.1 Formación docente

Podemos considerar que la situación que prevalece en el ámbito educativo en varios países, y en especial para nosotros, en México; es el padecer una problemática aguda en los procesos de enseñanza - aprendizaje y de rendimiento escolar; lo que obliga a los principales actores, como las entidades de gobierno y las instituciones educativas, a impulsar políticas de mejora en los planes y programas de enseñanza, así como en la formación, capacitación y actualización de los profesores, a fin de elevar la calidad de la educación que reciben nuestros estudiantes.

La formación, actualización y capacitación docente, es una tendencia mundial que va a permitir escalar mejores sitios de avance académico y por consiguiente los ansiados resultados finales de eficiencia escolar; por tal motivo se debe enfatizar en que gran parte de la solución a esta problemática educativa, está ligada con estos componentes, tendientes a la certificación de competencias laborales de los profesores. Por lo que es necesario insistir en la trascendencia que representa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, la actuación del profesor, como punto de origen de la calidad educativa.

Lo que se aborda en esta investigación, es el conocer y analizar cómo es y ha sido la formación continua del personal docente, orientada hacia la certificación de competencias laborales, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Al respecto, las universidades para contratar a su personal docente, normalmente son sometidos a una serie de procesos, que va desde su nivel y

comprobación de sus estudios, la universidad de procedencia, su experiencia laboral, pertenencia a redes u organismos especializados, producción académica y de investigación, competencias en docencia e investigación, dominio de idiomas, manejo de tecnologías.

Entre otros requisitos, los candidatos a plazas de contrato como profesores son sometidos a evaluaciones y entrevistas de pares colegiados o comisiones evaluadores, incluso deben realizar sesiones de clase con grupo en vivo para que se puedan observar sus habilidades en el campo de la docencia, y demostrar su capacidad como investigadores, al mostrar su producción académica, sus credenciales de pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), PRODEP, pertenencia a algún cuerpo académico o redes de investigación, así como la visibilidad de su producción publicaciones de altas indexaciones nacionales e internacionales, cuando las tienen.

Al ubicar el problema de investigación en esta tesis, durante en estos procesos que viven los profesores, una vez que han sido aceptados al superar los filtros de evaluación y calificación para pertenencia a la planta docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), estos deben considerar seguir su formación y actualización, como docentes y como investigadores, por lo que la UAEH dispone de la Dirección de Superación Académica (DISA) que se encarga de evaluar, formar y actualizar a su personal docente, tanto como profesores como investigadores, en miras de promoverlos hacia la certificación.

Al respecto, es digno de reconocer los esfuerzos y estrategias que sigue la UAEH, para lograr y llevar a cabo los procesos de evaluación, formación, capacitación y actualización de sus profesores, lo que asegura mantener la calidad educativa de sus programas que oferta, y que sin duda ofrece la posibilidad de buscar la certificación de su personal docente. Sin embargo, no existen trabajos investigativos de alto rigor teórico y metodológico, como esta tesis, que indaguen,

describan y respalden científicamente los procesos y resultados que vive las funciones y trabajo de DISA, en cuanto a este fenómeno que se describe.

Sin duda alguna, en cuanto a la evaluación, formación docente, actualización, y certificación de sus docentes, son ya necesidades y reglas bien establecidas por las universidades y como obligaciones de su personal, con la intención de asegurar los más altos estándares de las exigencias de calidad y competitividad de la educación a nivel nacional y global. Sin embargo, los clásicos de la formación docente, refieren que para ser un buen docente, se debe de ser experto en una temática, así como es necesario ser un profesor práctico reflexivo (Schön, 1987), quien debe autoevaluar a conciencia diariamente sus prácticas, estrategias y recursos y competencias educativas (Perrenoud, 2004; Díaz Barriga, 2010), que lo lleven a ofrecer las mejores unidades didácticas (Dewey, 2010) y lograr en sus estudiantes aprendizajes útiles y significativos para la vida diaria y para toda su vida.

Por lo tanto, como punto de fundamento y descripción de esta investigación, para dar a conocer el principal problema que se aborda en esta tesis doctoral, es necesario precisar que a continuación se muestran un serie de reflexiones teóricas y puntos de vista del investigador, acerca de la evaluación, la formación, actualización docente, y certificación; en específico se centra en indagar las concepciones, acerca del origen y funciones de la Dirección de Superación Académica (DISA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, cuyo objetivo, de este órgano, es cuidar y fomentar la formación continua de su personal docente, de los niveles superior y del posgrado.

1.1.2 Actualización para la certificación de profesores en la educación Superior

La actualización profesional de profesores en la educación superior es un componente clave para asegurar una educación de calidad y mantener a los

docentes al día con los avances en su disciplina y las nuevas metodologías pedagógicas. En el contexto de la certificación docente, este proceso de actualización representa un mecanismo esencial para que los educadores universitarios desarrollen y refuercen competencias pedagógicas, técnicas y académicas, asegurando una enseñanza adaptada a las exigencias del entorno educativo contemporáneo (Jabonero, 2021).

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) ha procurado atender el problema de la falta de certificación, ya que en ciertas áreas algunos profesores se han certificado en inglés, metodología de la investigación y tecnologías de la comunicación y la información; sin embargo, son pocos los profesores que se certifican. Las razones son varias, como la falta de interés de los docentes, desconocimiento de los procesos, falta de exigencia de las autoridades, la falta de entendimiento de lo que es y lo que implica la certificación. Por lo que resulta importante investigar qué ocurre con este fenómeno.

1.1.3 Las competencias profesionales del cuerpo docente en la UAEH

La calidad de la enseñanza depende directamente de las competencias profesionales del cuerpo docente. Sin embargo, en los programas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), aún existe una brecha entre las habilidades requeridas por un entorno laboral en constante cambio y las competencias que poseen los docentes, según entrevista llevada con el titular de la Dirección de Superación Académica (DISA). La falta de formación continua y certificación en competencias laborales, afecta la capacidad de los docentes para implementar metodologías pedagógicas innovadoras y adaptarse a las necesidades diversas de los estudiantes, lo que limita la preparación de los egresados para enfrentar las demandas del mercado laboral.

Por otro lado, la implementación de una certificación de competencias laborales se enfrenta a desafíos como la resistencia al cambio, la falta de recursos

institucionales para apoyar procesos formativos y la ausencia de estándares claros y objetivos de evaluación. Estas dificultades dificultan el diseño y la implementación de programas efectivos que aseguren un impacto positivo en la calidad educativa.

El día 13 de mayo de 2014, se publicó un artículo en una influyente revista científica (EEPA de AERA) que llega a varias conclusiones importantes: [...] 4) las bajas correlaciones cuestionan la evaluación de valor agregado de alto impacto pero también las evaluaciones de mejora de la instrucción de bajo impacto; 5) es quizá inútil que los maestros utilicen los resultados de estas mediciones de valor agregado para informarles sobre qué o cómo cambiar su instrucción; 600) las pruebas estandarizadas estatales no son un buen indicador para diferenciar a los buenos de los malos maestros si por definición de maestro efectivo se entiende como la mejora estudiantil futura de la instrucción actual (Andere, 2014).

1.1.4 La Reflexión y Autoevaluación como Herramientas de Actualización

La reflexión y la autoevaluación son aspectos fundamentales en el proceso de actualización docente, ya que permiten a los profesores evaluar sus prácticas y hacer ajustes necesarios para mejorar su desempeño. De acuerdo con Domingo (2021), la “reflexión en la acción” es una habilidad esencial para los docentes, quienes pueden analizar sus propias prácticas en tiempo real y adaptarlas según las necesidades del contexto educativo. La autoevaluación fomenta una actualización constante y consciente, en la que el docente no solo aprende nuevas técnicas o conocimientos, sino que evalúa críticamente su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, la autoevaluación en el contexto de la certificación es una herramienta que ayuda a los docentes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, permitiendo una actualización dirigida y relevante. Rico-Reintsch (2019) sostiene

que los procesos de autoevaluación que incluyen retroalimentación externa, tales como observaciones de pares o evaluaciones de estudiantes, son especialmente valiosos, ya que proporcionan al docente una perspectiva externa que enriquece su autoconocimiento y orienta su proceso de actualización.

Otro aspecto fundamental en el proceso de formación para la certificación docente es el desarrollo de habilidades reflexivas, en conjunto con autoevaluación. De acuerdo con Galindo (2016), los docentes que participan en programas de formación reflexiva son capaces de analizar su propia práctica, identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para enriquecer su desempeño. Esta habilidad reflexiva, adquirida en el proceso de formación, es esencial para que la certificación no sea solo una evaluación estática, sino un proceso dinámico de mejora continua.

Además, la formación reflexiva también fomenta una mayor autonomía y responsabilidad en el docente. Según Tallaferro (2005), los programas de formación que incluyen elementos de autoevaluación y reflexión ayudan a los profesores a desarrollar una autoconciencia sobre sus fortalezas y debilidades, lo cual les permite adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo. La formación reflexiva y la autoevaluación en el contexto de la certificación, por lo tanto, constituyen un componente fundamental para el desarrollo de un profesional comprometido con la calidad y la mejora constante de la enseñanza.

Ahora bien, la capacitación de profesores en la educación superior es un componente esencial en los programas de certificación docente, ya que permite desarrollar competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza universitaria y adaptarse a las exigencias cambiantes de la educación contemporánea. Este proceso se fundamenta en la idea de que los docentes no solo deben dominar sus respectivas áreas de conocimiento, sino también desarrollar habilidades pedagógicas y de gestión del aula, promoviendo un aprendizaje significativo en los estudiantes (García, 2011).

1.2 Justificación

La justificación de este proyecto radica en la necesidad de responder a las demandas de un entorno educativo globalizado, en el que las competencias laborales docentes desempeñan un papel crucial en la preparación de los estudiantes para enfrentar los retos del mercado laboral. La certificación de competencias no solo garantiza un estándar de calidad, sino que también fomenta la mejora continua en la práctica docente. En este sentido, la UAEH puede consolidarse como un referente en educación superior mediante la implementación de programas formativos que certifiquen las competencias de su cuerpo docente.

A raíz de la pandemia ocurrida en 2020 por COVID-19, la transición hacia modalidades de enseñanza en línea y la adopción de nuevas tecnologías educativas han resaltado la importancia de que el profesorado debe estar preparado para integrar innovaciones en su práctica pedagógica y la capacidad de adaptarse a nuevos entornos tecnológicos y en la actualidad, poder llevar las herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación al aula. De acuerdo al portal EDUCATICS, “La educación avanza y, con ello, surgen nuevas metodologías e instrumentos que deben ser incorporados en el aula. Es fundamental que el profesorado se forme en estas innovaciones para mejorar la práctica educativa y responder a las demandas actuales del sistema educativo”.

Diversos estudios han señalado la importancia de la formación como vía para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad educativa, donde la formación en el proceso de certificación se conciba como un medio para el desarrollo profesional integral de los profesores. Puche-Villalobos (2009) sostienen que la formación docente en educación superior debe ser un proceso continuo que permita a los profesores reflexionar y mejorar su práctica pedagógica, asegurando así una enseñanza de calidad y alineada con las necesidades del contexto académico y social. Este desarrollo continuo ayuda a los docentes a adquirir

habilidades críticas, como la evaluación y retroalimentación efectiva, aspectos que mejoran el proceso de aprendizaje y facilitan un ambiente educativo de alta calidad.

Por otro lado, Guzmán (2003) argumenta que la formación en el proceso de certificación impacta directamente en la calidad de la educación, ya que los profesores que han sido capacitados en métodos didácticos adecuados pueden promover un aprendizaje más significativo y motivador. Este autor subraya que la calidad de la enseñanza se refleja en la capacidad del docente para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, depende de una formación sólida que integre métodos de enseñanza eficaces y adaptados a los contextos específicos de cada institución.

La capacitación de docentes en el nivel superior tiene como propósito fortalecer la práctica pedagógica mediante el desarrollo de competencias didácticas y técnicas. Según García (2007), la capacitación docente debe centrarse en el desarrollo de habilidades pedagógicas, lo que implica comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo se puede estructurar la enseñanza para facilitar este proceso. En este contexto, la capacitación para la certificación docente va más allá de la transmisión de conocimientos, ya que se enfoca en la formación de habilidades específicas para la enseñanza en el contexto universitario.

La capacitación también se presenta como un proceso continuo de mejora y actualización que fundamenta el Desarrollo Profesional. Mendoza (2009) enfatiza que la capacitación docente debe ser vista como una actividad permanente que permite a los docentes no solo mantenerse actualizados en sus áreas disciplinares, sino también mejorar sus prácticas pedagógicas de manera constante. Este enfoque considera que la certificación docente en la educación superior debe incluir espacios de capacitación continua que promuevan el desarrollo profesional y la adaptación a los cambios en los contextos de aprendizaje.

Es por ello, que se realiza esta investigación con la finalidad de realizar un estudio especializado acerca de cómo ha sido la formación del personal docente en miras de la certificación de competencias docentes, mediante la Dirección de Superación Académica de la UAEH. En un primer momento, documentar y constatar cómo ha surgido DISA, a través de su director, esto facilita la documentación histórica de su origen y objetivos, como un trabajo de corte científico, que permita dar muestra en voz y palabra de su director, además de constatarse mediante los fundamentos y documentos teóricos de que dispone la UAEH, sobre este órgano.

Pero, sobre todo, este estudio permitirá reconocer cuáles son las ventajas y beneficios que ha dejado la actividad, intervención y trabajo de DISA en la actualización y mejora de las competencias de su personal docente, en su práctica educativa, y el camino hacia la posible certificación de competencias docentes. El estudio facilitará reconocer y documentar, que se ha hecho y que se espera mejorar, desde las funciones de DISA y su equipo de profesionales especializados, para la formación, actualización y certificación de su personal docente.

1.3 Objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Analizar los procesos de evaluación, formación, actualización y capacitación docente, en la búsqueda de certificar las competencias laborales del claustro de profesores de nivel superior, para mejorar los procesos educativos en los centros escolares, a través del trabajo que realiza la Dirección de Superación Académica (DISA), en la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo (UAEH).

1.3.2 Objetivos específicos

- Comprender las características que presenta el programa formativo de la Dirección de Superación Académica (DISA) para formar, capacitar y actualizar a los docentes en la UAEH.
- Conocer las actividades y funciones que desarrolla la Dirección de Superación Académica para la formación de su personal docente de la UAEH.
- Explicar la influencia que tiene la Dirección de Superación Académica de la UAEH en la preparación de sus profesores, hacia la búsqueda de certificación de competencias docentes.

1.4 Preguntas de investigación

1.4.1 Pregunta general

¿Cómo son los procesos de formación, evaluación y capacitación docente, en la búsqueda de certificar al claustro de profesores de nivel superior, para mejorar los procesos educativos en los centros escolares, a través del trabajo que realiza la Dirección de Superación Académica (DISA), en la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo (UAEH)?

Preguntas específicas

- ¿Qué características presenta el programa formativo de la Dirección de Superación Académica (DISA) para formar, capacitar y actualizar a los docentes en la UAEH?
- ¿Cómo son las actividades y funciones que desarrolla la Dirección de Superación Académica para la formación de su personal docente?

- ¿Cuál es la influencia que tiene la Dirección de Superación Académica de la UAEH para la preparación de sus profesores, hacia la búsqueda de certificación de competencias docentes?

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Fundamentos teóricos

2.1.1 La formación de docentes, como factor clave de la calidad educativa: Diferentes miradas.

La búsqueda de mejorar la calidad educativa, realmente es un problema serio, y no solo es porque se requiere la intervención multifactorial, sino porque la calidad como término, no es unívoco. Pero en sí, el factor principal para lograr la calidad educativa es el profesorado (Calderhead y Shorrocks, 1997).

La ausencia de una preparación específica sistemática para la formación de profesores en los docentes de ciertas áreas, y los problemas de participación colaborativa entre profesionales y las entidades que son responsables de formar docentes, más la falta de voluntad para acordar sobre la forma en que se deben de formar el profesorado, son ciertas áreas de oportunidad en cuanto a la formación docente presenta este trabajo de investigación.

El formar a los profesores se ha considerado, como el punto clave para poder incrementar la calidad educativa, tanto por entes investigadores, como como desde las perspectivas políticas (OCDE, 1991).

Definitivamente no es de extrañarse, la creciente tendencia de investigaciones, encuentros de la comunidad científica y en general de estudios específicamente en esta materia (Coll, 1990).

La formación de los profesores como lo visualiza Villar (2007), es un tema

multiforme y consta de varias tradiciones en el campo de la investigación; además de que echa mano de una diversidad de técnicas y métodos, además de contener ciertas problemáticas multidimensionales conforme estos se van eligiendo.

Los profesores o aspirantes a la labor docente, se han pasado varios años en el intento de entender de forma intuitiva las conductas de aquellos que acceden a los entes de formación para profesores desde la perspectiva de su entorno social. Aunque definitivamente ya hay ciertas reglas y andamiajes cognitivo sociales de cierta forma ya estructuradas.

Según Kagan y Tippins, (1991), no debe esperarse que la experiencia adquirida por los profesores, les de mayores herramientas en el ejercicio de la práctica docente; sin embargo, no se descarta que este factor en el marco de la cognición social, eleve de manera efectiva esa capacidad, pese a esto, tanto en esta como en otras habilidades, el haber adquirido experiencia, no es garantía de considerarse un experto.

Puede ser que los docentes con más años de experiencia como profesores, tengan más marcadas ciertas destrezas; sin embargo, esto no quiere decir que hay una estrecha relación entre su experiencia y sus habilidades, y en si, las nuevas experiencias, deben ser correctamente interpretadas e integrarlas a los modelos de conocimiento previo.

Es en este sentido, es necesario considerar las estrategias de vanguardia en el marco de la innovación, en los planes para la formación de inicio de los docentes, las cuales deberán ir más apegadas a los resultados producto de las investigaciones psicoeducativas a propósito de los impactos sobre la eficiencia docente, sesgos inferenciales y obviamente sobre las expectativas, para con todo ello coadyuvar en el logro integral de una formación seria, holística y verdadera formación docente; enfatizando

en el cuidado a detalle de eliminar esas conductas de arrogancia, soberbia y sobre todo la creencia del conocer todo o la manipulación de esos saberes con una finalidad egocéntrica o de generar un desorden social.

Es importante también tener en cuenta los factores económicos, políticos y sociales que el medio ambiente reclama, y que necesariamente deben de considerarse para la construcción de un modelo en materia de educación, y obviamente del desarrollo del profesorado en función de los esquemas de los países desarrollados y que comandan las riquezas de las naciones en el mundo, en donde se debe pasar por inadvertido a la cruel realidad de los intereses de los modelos económicos neoliberales, y que como consecuencia habrá un perfilamiento de profesionistas de acuerdo a sus necesidades de capital humano, y con esto se hace referencia a aquellas naciones que poseen el poder absoluto para planear el futuro social, económico y político.

Es necesario realizar una evaluación diagnóstica de los requerimientos en términos de necesidades para mejorar la práctica docente del profesorado, para poder implementar un modelo de formación profesional adecuado; para esto es vital la medición de resultados académicos, la priorización de acciones correctivas, la aplicación de encuestas, entrevistas, y trazar una política educativa de carácter preventivo; con todo esto buscar un desarrollo de los profesores y de los estudiantes, para que en consecuencia, se obtengan resultados ejemplares en materia educativa, entre ellos la eficiencia Terminal.

Al comprender esto, será posible implementar un plan de desarrollo docente que se ajuste a las necesidades auténticas, asegurando que esto contribuya positivamente al ámbito educativo. Además de buscar continuamente opciones para resolver los problemas académicos, será necesario llevar a cabo evaluaciones y autoevaluaciones exhaustivas del

sistema educativo y la estructura organizacional de los centros de estudios, involucrando a docentes, personal administrativo y de mantenimiento o servicios. Esto permitirá obtener una visión integral de las necesidades reales de mejora, lo que, evidentemente, contribuirá al desarrollo pleno de la institución, en concordancia con su realidad organizacional.

No obstante, resulta fundamental llevar a cabo un estudio de mercado que permita identificar de manera comparativa las diferencias y similitudes del servicio educativo respecto a otras instituciones dedicadas a la educación. Para ello, es crucial seleccionar referencias similares en términos de tamaño de la escuela, cantidad de estudiantes, nivel de formación del personal docente, programas ofrecidos e incluso ubicaciones geográficas, asegurando que la evaluación refleje la realidad.

Las instituciones educativas, como organizaciones, poseen un nivel de desarrollo específico que surge de su trayectoria, vivencias, intereses y responsabilidades sociales. Por esta razón, la innovación y el fortalecimiento tanto del profesorado como de la institución en su conjunto sugieren un enfoque basado en etapas o estudios organizativos que faciliten la intervención educativa mediante modelos de enseñanza, estructuras organizativas propias o programas de formación docente.

En el contexto de la organización educativa, las relaciones entre estos elementos son delicadas y, en su mayoría, difíciles de identificar o evidenciar. Esto requiere un proceso de reflexión, análisis y sensibilización tanto individual como grupal sobre las diferentes realidades y estadios de conciencia que afectan los resultados académicos, influyendo así en la formación integral de los alumnos, que es la esencia de la tarea docente.

Los indicios que permiten observar las áreas que requieren mejora e innovación suelen compartir características como la insuficiencia en la

comunicación, la falta de pertenencia, la ausencia de valores, la perpetuación de prácticas inapropiadas por parte del profesorado, la falta de valoración del trabajo docente y del estudiantado, junto con la falta de conciencia sobre el manejo del ego del profesor.

La ubicación de una organización institucional en cierto nivel no implica necesariamente un funcionamiento adecuado, si no ha existido previamente un esfuerzo por mejorar aspectos vinculados a experiencias pasadas. La posición en un determinado nivel será algo transitorio, condicionado por los cambios que demande la dinámica de mejora al evaluar las condiciones previas frente a la realidad presente (Herrán, 2002, p.,60).

En este trabajo, se debe centrar en algunos aspectos generales que explican tanto la falta de interés por la formación como la baja efectividad de ciertas actividades formativas en los centros educativos. Si se pidieran opiniones sobre el estado actual de la educación, habría un consenso general en que necesita una mejora significativa. Sin lugar a dudas, dicha mejora está condicionada por múltiples factores.

Cabe plantear la siguiente pregunta: ¿Es el profesorado un elemento clave para mejorar la educación? La respuesta probablemente sería afirmativa, ya que un buen docente puede tener un impacto significativo en la formación de sus estudiantes. Sin embargo, surge otra interrogante: ¿Está el ser buen profesor condicionado por la formación docente que ha recibido?

A esta cuestión también se debería responder afirmativamente, aunque con menor certeza, ya que surgen importantes dudas sobre la efectividad de la formación que el profesorado recibe, tanto en su etapa inicial como a lo largo de su trayectoria profesional. Con base en estas preguntas, se busca

explorar cómo podría estructurarse una formación profesional que capacite a los docentes para atender las demandas de una educación adaptada al contexto actual. En este sentido, se asume que las nuevas dinámicas del mundo exigen la implementación de un enfoque educativo alternativo.

Trabajar hacia una meta educativa de este estilo exige una formación del profesorado que se ajuste mejor a esta alternativa, prestando mayor atención al perfil de docente necesario, integrando aspectos “prácticos” y “teóricos” en la enseñanza, y estructurando un modelo orientado hacia la resolución de “problemas profesionales reales”.

En un seminario que analiza las tendencias y desafíos de la formación docente en los países de la Unión Europea (Zabalza,2003:160-173), se hace un repaso sobre el papel crucial de la práctica y su reflexión. Se menciona que, en los últimos 25 años, las universidades han integrado diversos programas para la formación de maestros, incluyendo el practicum. Este programa tiene como objetivo: “Fortalecer la formación básica complementando los aprendizajes teóricos y prácticos con experiencias formativas en los centros de trabajo. Facilita la aproximación de los estudiantes a entornos profesionales reales, permitiéndoles desarrollar nuevos esquemas cognitivos basados en la práctica, experimentar nuevas dinámicas formativas, identificar sus fortalezas y debilidades, y familiarizarse con las particularidades del entorno profesional” (Zabalza, 2003: 175- 176).

En el concepto de competencia de Lasnier,(2000), hace referencia a un saber hacer complejo, resultado de la integración, activación y adaptación de capacidades y habilidades (cognitivas, emocionales, psicomotrices y sociales), así como de conocimientos aplicados de manera efectiva en contextos similares.

La investigación en el ámbito de la Formación Docente se comprende también como una "auto indagación reflexiva". Imbernón (1999) la describe como una nueva modalidad de cultura profesional. Afirma que la investigación llevada a cabo por los propios docentes tiene como objetivo "crear teorías fundamentadas en las problemáticas y perspectivas de la práctica educativa". A este enfoque lo llama investigación-acción (Imbernón, 1999, p. 132).

A lo largo de los últimos años, la literatura pedagógica española, y particularmente la didáctica, ha presentado una variedad de estudios y trabajos centrados en reflexionar sobre la capacitación docente para el uso especializado de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Al respecto se ha podido consultar, entre otros, los trabajos de Medina (1995); Villar Angulo (2001, 2007) ; Tejada (2000); entre otros.

Estos estudios, junto con otros de gran relevancia para el tema en cuestión, destacan la urgente necesidad de implementar acciones formativas dirigidas al profesorado como un requisito esencial para promover la adopción generalizada de las nuevas tecnologías y metodologías de aprendizaje en los centros educativos.

La escuela y el profesorado, enmarcados en los intereses económicos y políticos de la globalización, tendrán una participación necesariamente periférica en la economía política del conocimiento. (Hargreaves, 1996).

Se asume que todo plan de formación implica necesariamente una perspectiva ideológica. "La formación del profesorado es, en esencia, una expresión de ideología. Cada programa está vinculado a la ideología educativa sostenida por un determinado formador o institución de formación docente. La formación del profesorado no es neutral, del mismo modo que la educación infantil tampoco lo es" (Zeichner, 1987).

La propuesta de este autor norteamericano, identificado con la corriente crítica en el ámbito de la formación docente, representa un ejemplo extremo de cómo se entiende la formación del profesorado como un motor moral en favor de la democracia.

El docente es visto como un profesional independiente que analiza críticamente su práctica diaria para entender tanto las particularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el entorno en el que se desarrolla la enseñanza, logrando así que su reflexión promueva el desarrollo autónomo y liberador de los involucrados en el proceso educativo (Pérez,1992).

Se propone en este marco teórico participar en la discusión sobre qué se entiende por “problemas prácticos profesionales”. Una adecuada elección de estos problemas podría facilitar la creación de un proyecto eficiente de formación docente. La formulación de un proyecto con estas características requiere, además, tratar una cuestión fundamental: la naturaleza misma del conocimiento profesional de los docentes. Se buscará ilustrar esta idea mediante algunos ejemplos.

“La formación del profesorado en el ámbito educativo tiene el mérito de ser, al mismo tiempo, el desafío más importante y la solución más efectiva.” (Fullan,1993, p.,105). Cuando se piensa en una educación innovadora, como dice Fullan en el lema anterior, la formación continua de los docentes representa la solución más adecuada; sin embargo, paradójicamente, en términos de las prácticas predominantes, más allá de las experiencias concretas (valiosas pero marginales) que se intentan implementar, y posiblemente debido a la imposición del "principio de realidad", sigue siendo uno de los desafíos más complejos y mal resueltos.

Se ha identificado una paradoja común, tanto en España como en otros países, entre las propuestas teóricas relevantes sobre la formación docente

y la persistencia de prácticas y estructuras formativas tradicionales. Conciliar ambos enfoques sigue siendo una "asignatura pendiente". Esto se debe, en parte, a la propia lógica institucional, reglamentista y de control administrativo, que parece condenar a las mejores propuestas a fracasar cuando deben ser reguladas.

En los últimos tiempos, se ha insistido en considerar la práctica docente como un pilar esencial en los procesos de formación y mejora de los docentes. Sin embargo, ¿qué entendemos exactamente por práctica docente o educativa? A nivel básico, se puede definir como un proceso formado por una serie de actos cuyo objetivo es enseñar, y que se caracteriza por las interacciones entre los individuos que enseñan y aprenden.

Se puede afirmar que estas interacciones suponen encuentros entre individuos con distintos referentes socioculturales y experiencias de vida. Esta situación no solo requiere conocer las características particulares y socioculturales de los estudiantes, y que todos los participantes respeten esas diferencias, sino también entender que cada uno posee marcos de referencia diferentes para interpretar las situaciones que experimentan y observan.

La práctica docente se dirige por propósitos y objetivos que se consideran deseables, lo que le otorga un sentido ético profundo. Esto subraya la necesidad de fomentar una ética de responsabilidad entre los docentes y de promover la revisión constante de su trabajo. Además, la labor educativa está marcada por un compromiso político cotidiano, reflejado en los objetivos de las prácticas docentes: lograr metas concretas, formar ciudadanos con valores específicos y participar en la conservación, el fortalecimiento o la transformación de la sociedad.

La formación en el proceso de certificación no solo implica validar el conocimiento disciplinario del docente, sino también su capacidad para transmitir ese conocimiento de manera efectiva y significativa para los estudiantes. Según Shulman (1987), el concepto de “conocimiento pedagógico del contenido” se refiere a la habilidad de combinar la especialización disciplinaria con estrategias pedagógicas específicas que faciliten la comprensión en el alumnado. Así, la formación resulta crucial para que los profesores adquieran competencias que les permitan convertir su conocimiento en prácticas didácticas accesibles.

Además, la formación constante durante el proceso de certificación contribuye a una mayor adaptabilidad pedagógica. Según (Flores, 2023), la formación continua permite a los docentes mejorar la calidad de la enseñanza y adaptarse a los cambios en los entornos de aprendizaje, como los avances tecnológicos o las nuevas metodologías. Este enfoque asegura que la certificación no solo sea una meta final, sino una herramienta para fomentar la actualización constante y la adaptabilidad docente en contextos educativos en evolución.

Diversos estudios han señalado la importancia de que la formación en el proceso de certificación se conciba como un medio para el desarrollo profesional integral de los profesores.

Puche-Villalobos (2009) sostiene que la formación docente en educación superior debe ser un proceso continuo que permita a los profesores reflexionar y mejorar su práctica pedagógica, asegurando así una enseñanza de calidad y alineada con las necesidades del contexto académico y social. Este desarrollo continuo ayuda a los docentes a adquirir habilidades críticas, como la evaluación y retroalimentación efectiva, aspectos que mejoran el proceso de aprendizaje y facilitan un ambiente educativo de alta calidad.

Por otro lado, Guzmán (2003) argumenta que la formación en el proceso de certificación impacta directamente en la calidad de la educación, ya que los profesores que han sido capacitados en métodos didácticos adecuados pueden promover un aprendizaje más significativo y motivador. Este autor subraya que la calidad de la enseñanza se refleja en la capacidad del docente para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, depende de una formación sólida que integre métodos de enseñanza eficaces y adaptados a los contextos específicos de cada institución.

Otro aspecto fundamental en el proceso de formación para la certificación docente es el desarrollo de habilidades reflexivas y de autoevaluación. De acuerdo con Galindo (2016), los docentes que participan en programas de formación reflexiva son capaces de analizar su propia práctica, identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para enriquecer su desempeño. Esta habilidad reflexiva, adquirida en el proceso de formación, es esencial para que la certificación no sea solo una evaluación estática, sino un proceso dinámico de mejora continua.

Además, la formación reflexiva también fomenta una mayor autonomía y responsabilidad en el docente. Según Tallaferro (2005), los programas de formación que incluyen elementos de autoevaluación y reflexión ayudan a los profesores a desarrollar una autoconciencia sobre sus fortalezas y debilidades, lo cual les permite adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo. La formación reflexiva y la autoevaluación en el contexto de la certificación, por lo tanto, constituyen un componente fundamental para el desarrollo de un profesional comprometido con la calidad y la mejora constante de la enseñanza.

Ahora bien, la capacitación de profesores en la educación superior es un componente esencial en los programas de certificación docente, ya que

permite desarrollar competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza universitaria y adaptarse a las exigencias cambiantes de la educación contemporánea. Este proceso se fundamenta en la idea de que los docentes no solo deben dominar sus respectivas áreas de conocimiento, sino también desarrollar habilidades pedagógicas y de gestión del aula, promoviendo un aprendizaje significativo en los estudiantes (García, 2011).

La capacitación de docentes en el nivel superior tiene como propósito fortalecer la práctica pedagógica mediante el desarrollo de competencias didácticas y técnicas. Según García (2007), la capacitación docente debe centrarse en el desarrollo de habilidades pedagógicas, lo que implica comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo se puede estructurar la enseñanza para facilitar este proceso. En este contexto, la capacitación para la certificación docente va más allá de la transmisión de conocimientos, ya que se enfoca en la formación de habilidades específicas para la enseñanza en el contexto universitario.

La capacitación también se presenta como un proceso continuo de mejora y actualización. Mendoza (2009) enfatizan que la capacitación docente debe ser vista como una actividad permanente que permite a los docentes no solo mantenerse actualizados en sus áreas disciplinares, sino también mejorar sus prácticas pedagógicas de manera constante. Este enfoque considera que la certificación docente en la educación superior debe incluir espacios de capacitación continua que promuevan el desarrollo profesional y la adaptación a los cambios en los contextos de aprendizaje.

Existen diversas estrategias en el proceso de capacitación para la certificación docente en educación superior, que buscan atender las necesidades específicas de los profesores y los requerimientos de las instituciones educativas. Andrade et al., (2020) proponen que la

capacitación docente se estructure mediante talleres de desarrollo de competencias, en los que se abordan tanto las habilidades de enseñanza como el uso de tecnologías y estrategias de evaluación. Estos talleres permiten a los docentes adquirir conocimientos prácticos y específicos que pueden implementar directamente en el aula, lo cual es especialmente importante en la enseñanza de nivel superior, donde se requiere un alto grado de especialización y capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje.

Otra estrategia común es el acompañamiento y la mentoría, que implica la orientación y el apoyo de docentes experimentados a nuevos profesores en proceso de certificación. De acuerdo con Agreda y Pérez (2020), la mentoría es un componente clave en la capacitación, ya que permite a los profesores aprender de la experiencia de otros, reflexionar sobre sus propias prácticas y recibir retroalimentación constructiva. Este enfoque colaborativo fortalece la formación de los docentes al promover un aprendizaje situado, en el cual los profesores pueden observar y practicar métodos efectivos dentro de un contexto real de enseñanza.

El proceso de capacitación para la certificación docente en la educación superior no solo se centra en habilidades técnicas y pedagógicas, sino también en el desarrollo de habilidades reflexivas y de autoevaluación. Brouwer (2015) destaca la importancia de la “reflexión en la acción” como una habilidad fundamental que permite a los docentes analizar y ajustar sus estrategias pedagógicas en tiempo real. La capacitación orientada hacia la reflexión y la autoevaluación fomenta en los docentes una autoconciencia que les permite identificar áreas de mejora en su práctica pedagógica y diseñar estrategias para optimizar su desempeño.

La autoevaluación en el contexto de la capacitación también es un componente esencial para el desarrollo profesional. Según Bermúdez

(2015), la capacitación debe incluir actividades de autoevaluación que permitan a los docentes revisar sus fortalezas y debilidades, lo cual es crucial para que el proceso de certificación no se perciba como una evaluación estática, sino como un camino hacia la mejora continua. Esta autoconciencia adquirida en la capacitación contribuye a que los docentes se conviertan en profesionales críticos y reflexivos, capaces de adaptarse y responder a las demandas cambiantes del entorno educativo.

A pesar de los avances en el diseño de programas de capacitación para la certificación docente en la educación superior, existen desafíos significativos. Uno de los principales problemas es la resistencia de algunos docentes a los cambios pedagógicos y tecnológicos, los cuales son elementos centrales en la capacitación para la certificación. Según Ávalos (2002), algunos docentes consideran que la capacitación puede limitar su autonomía y libertad académica, lo que crea resistencia hacia el proceso de certificación. Para enfrentar este desafío, es fundamental que la capacitación promueva una cultura de aprendizaje continuo y flexible, en la que los docentes vean la certificación como una oportunidad de crecimiento y no como una imposición.

La actualización profesional de profesores en la educación superior es un componente clave para asegurar una educación de calidad y mantener a los docentes al día con los avances en su disciplina y las nuevas metodologías pedagógicas. En el contexto de la certificación docente, este proceso de actualización representa un mecanismo esencial para que los educadores universitarios desarrollen y refuercen competencias pedagógicas, técnicas y académicas, asegurando una enseñanza adaptada a las exigencias del entorno educativo contemporáneo (Jabonero, 2021).

Existen múltiples estrategias que contribuyen a la actualización en el proceso de certificación docente, cada una adaptada a las características específicas del profesorado universitario. Una de las estrategias más utilizadas es la capacitación en nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, lo que permite a los profesores mejorar su práctica pedagógica y adaptar sus técnicas a las herramientas digitales actuales. Según Cuesta-Saldarriaga (2019), la tecnología educativa es una herramienta esencial en la actualización docente, ya que ofrece nuevas formas de interacción y aprendizaje en el aula que requieren un conocimiento técnico actualizado.

Otra estrategia clave en el proceso de actualización es la participación en actividades académicas, tales como congresos, seminarios y talleres, en los cuales los docentes tienen la oportunidad de intercambiar conocimientos con colegas y especialistas en su área. Esta interacción profesional, según Bronfman (2011), facilita la creación de comunidades de práctica donde los profesores pueden reflexionar sobre sus propias experiencias y aprender de las mejores prácticas de otros. Esta actualización a través de comunidades de práctica es especialmente útil para la certificación docente, ya que fomenta un aprendizaje colaborativo y situado.

La investigación también es un componente crucial en el proceso de actualización para la certificación. Según González y Gutiérrez (2007), la participación en proyectos de investigación permite a los docentes no solo mantenerse al día en su campo, sino también aportar activamente al desarrollo de su disciplina. Esta práctica académica es una estrategia de actualización que enriquece el conocimiento de los docentes y fortalece su enseñanza, cumpliendo así con los requerimientos de la certificación.

2.1.2 La práctica docente

Todo profesor debe tener claro que es la práctica docente y cómo debe desempeñarse al respecto, para solucionar la multiplicidad de problemas del aprendizaje.

Las prácticas docentes, se efectúan en determinadas situaciones y ambientes específicos, lo cual cada escenario tiene particularidades que impide el focalizarlas uniformemente, considerando que en la aplicabilidad de ciertas técnicas (como si fueran fórmulas) se obtendrán resultados específicos.

Cada práctica docente es considerada un escenario único, estrictamente particular e irrepetible, a donde pudieran existir factores coincidentes con otras prácticas, pero cada una mantiene su especificidad, por eso la imperiosa necesidad de analizarlas y reflexionarlas con la finalidad de trabajar en mejorarlas.

Dewey, citado por Davini (1997) afirmó que "...el alumno de magisterio que robustece su desarrollo docente en métodos de enseñanza, alcanzará más rápidamente resultados en la impartición de clase, mientras que el que fue aprendiendo a pensar sobre la práctica será mejor maestro pero a largo plazo" (1997, p., 119).

La sistematización y el análisis de las prácticas docentes, no únicamente se convierte en un instrumento para la formación, capacitación y actualización docente, sino que agrega un valor estratégico para crear teoría educativa, al adoptar una postura como investigador en todo el proceso.

Al aplicar este enfoque, como una estrategia de formación, conlleva a la imperiosa necesidad de introducirse estrechamente con la realidad en el

aula, de forma anticipada, por medio de diversas acciones: observación, inmersión, inducción a la enseñanza, acompañante del docente y ejecutante de prácticas definidas (primero guiadas y posteriormente autónomas).

En esta aproximación a la práctica docente, se debe tener cuidado de no hundirse en un desarrollo del quehacer docente adaptativo; tratando de justificar la realidad presente y con esto generar un cambio acrítico en el alumno: la finalidad debe ser detectar problemáticas, darle la justa interpretación y buscar solucionarlas a través de un análisis crítico.

Las prácticas docentes deben ser focalizadas, estudiadas y comprenderlas en cada escenario educativo y sociocultural, si esto no sucede, caeríamos en una mirada reduccionista.

Es necesario también, tomar en cuenta los referentes teóricos a propósito del tema, pero debemos evitar la aplicación simple de la doctrina, sino considerarlos como una expresión y como resultado de la experiencia como docente, acumulada por muchos años.

Las diferentes prácticas docentes nunca deberán de ser espontáneas, sino que responden a posturas teóricas y escenarios específicos, y necesitan del estudio, reflexión y la hechura continua, a través de la sistematización e investigación, métodos que nos llevan a tener una mirada holística de los marcos interpretativos y por supuesto mejorarlos. Conjugando de esta manera la teoría y la práctica, en los dos lados de una moneda: el proceso pedagógico

2.1.3 La práctica docente en el contexto universitario

En el marco de los procesos de acreditaciones locales, nacionales o internacionales que ciertas instituciones universitarias llevan a cabo (Como la

UAEH), para ofrecer programas educativos de calidad bajo esta distinción, sea observado como tema obligado en la revisión de los diferentes rubros que realizan estos órganos acreditadores, a "La Práctica Docente". En este orden de ideas, la práctica docente en el escenario universitario es necesariamente una materia de análisis reflexivo sobre su naturaleza y las acciones que conlleva.

Un análisis crítico de la práctica docente universitaria puede proporcionar a los actores clave, como profesores, alumnos, directores, padres o tutores, y en sí, a la sociedad misma, herramientas para reflexionar y replantear dichas prácticas de forma gradual. A través de la sincronización de múltiples procesos (De gestión, académicos - administrativos, y más), se busca transformar la docencia universitaria, pasando de un enfoque informativo y de profesionalización, hacia una práctica formativa y de investigación. Esta premisa constituye la idea central que guía el análisis del fenómeno.

Cualquier práctica está inscrita en el escenario educativo a través del dominio teórico y epistemológico de la formación, objetivo esencial de toda acción educativa. Bajo este trazo, se concibe a la formación, a la luz de Francisco Imbermón como: "Un proceso que de manera continua se transforma desde lo subjetivo que comienza con la elección de un campo disciplinar, cuya perfección en su manejo se va haciendo cada vez más perfecto, de manera paulatina" Imbermón, (2000, p. 40).

En la vida universitaria cotidiana, se percibe que la formación del docente tiende a centrarse exclusivamente en el dominio de su disciplina, en el conocimiento profundo de un saber específico que transmite en un proceso de enseñanza, pero que ocasionalmente indaga. Sin embargo, es poco común encontrar docentes universitarios que manifiesten su interés o preocupación por desarrollar habilidades pedagógico-didácticas relacionadas con su área de conocimiento. Además, prevalece la idea generalizada de que un "buen profesor" es aquel que, al dominar científicamente su ámbito disciplinar, posee automáticamente la capacidad de enseñar, como si esta habilidad surgiera por añadidura.

En la literatura especializada sobre la práctica docente o praxis, se encuentran diversos constructos teóricos que buscan proporcionar una base sólida para su comprensión y desarrollo. En primer lugar, se destacan las líneas conceptuales básicas de la teoría de la acción (Lúquez, 2002), que constituye un referente elemental para entender la práctica formativa y de investigación. Esta teoría considera que la acción humana está guiada por normas, valores y presuposiciones que otorgan sentido y dirección a las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la práctica docente no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también una interacción de análisis reflexivo que favorece el desarrollo integral de los alumnos.

En segundo lugar, la teoría de la acción se integra al escenario de la actual revisión, al considerar que pertenece a una dimensión epistemológica que articula tanto los componentes normativos, como los valorativos. Esto permite inferir que la práctica docente formativo-investigativa, al compartir estos elementos, puede ser analizada y estructurada bajo los mismos principios, promoviendo una docencia que no solo forme profesionales competentes, sino también individuos críticos y comprometidos con su entorno.

En correspondencia con Parsons se advierte la acción como:

El cambio de manera intencionada de una determinada realidad, en base a ciertas finalidades, creencias, valores, y distintos medios, bajo el contexto de una situación que se analiza, en función de ciertos elementos culturales, sociales y personales; la cual está constituida por: 1.- Un sujeto o actor de la acción; 2.- Una realidad modificable o un objeto de acción; 3.- Un determinado entorno de acción; 4.- Ciertas intenciones de acción, vinculadas a fines, metas; o determinadas realidades que se pretenden, consideradas como convenientes; y 5.- Instrumentos de acción o secuencias operativas o un conjunto estratégico de recursos, que el actor asume para cambiar el objeto de la acción en cierta realidad, el cual ha sido determinado según las intencionalidades (Parsons, 1952, p.41).

Dentro de la teoría de la acción, se destaca que los elementos mencionados poseen una naturaleza estructural, ya que constituyen la base fundamental de cualquier acción o praxis. Esta estructura general básica incluye componentes que, a su vez, contienen características funcionales, las cuales se organizan en esferas o niveles de acción.

Esferas o niveles de la acción:

Nivel estructural: Conformar la base estable y organizativa de la acción, definiendo quién actúa, sobre qué, con qué intenciones y recursos.

Nivel funcional: Refleja cómo estos elementos estructurales interactúan en un contexto dinámico para generar un impacto en la realidad.

A partir de estos elementos, es posible prever y analizar diferentes orientaciones de una misma acción. Estas orientaciones se determinan por las particularidades del escenario en el que la acción se desarrolla, incluyendo factores contextuales, culturales y sociales que influyen en la forma y propósito de la práctica. Esto implica que la acción no sea rígida ni universal, sino adaptable a los rasgos específicos del entorno donde se lleva a cabo. Esta flexibilidad en la orientación de la acción, refuerza la importancia de reflexionar críticamente sobre el contexto para maximizar la efectividad y relevancia de las intervenciones (Lúquez, 2002, p. 43).

Bajo este marco conceptual, autores como De Lella (2000) consideran a la práctica docente, como el conjunto de acciones que un profesor pone en marcha en el aula, orientadas básicamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según esta perspectiva, la práctica docente no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, donde se promueva la interacción, el análisis crítico y la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. Este enfoque reconoce la centralidad del docente como mediador y facilitador en el proceso educativo, enfatizando la importancia de su rol en la formación integral de los alumnos.

Según García-Cabrero et al. (2000) enmarcan la importancia de diferenciar entre la práctica docente desplegada específicamente en las aulas y una práctica de mayor dimensión que lleva a cabo el profesorado de manera institucional, nombrada práctica educativa (García y Navarro, 2008, p. 193-208). Para estos autores, la práctica educativa se define como un conjunto de condiciones asentadas en el campo institucional que afectan directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas van más allá de la vinculación entre docentes, conocimientos y los alumnos, evidenciando cómo las dinámicas de organización institucional y de gestión, influyen significativamente en la práctica docente, condicionándola y, en algunos casos, moldeándola.

En general, para los teóricos mencionados y para Zabalza (2004), la práctica educativa se concibe como el conjunto de hechos que ocurren en el aula y que ordenan el quehacer docente. Estas situaciones están orientadas hacia ciertos objetivos de formación y son parte de un conjunto más amplio de desempeños que afectan, de manera directa o indirecta, en todo proceso de aprendizaje de los alumnos (Zabalza, 1990, p. 295-317). Este enfoque resalta la interacción continua entre los objetivos formativos, las acciones pedagógicas del docente y las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes, destacando cómo cada elemento contribuye a la construcción del proceso educativo en su totalidad.

Para entender la diferenciación en esencia entre una práctica docente universitaria de carácter informativa-profesionalizante y una praxis docente universitaria de naturaleza formativo-investigativa, resulta relevante considerar el análisis conceptual de Doyle (2000). Según este autor, una práctica docente en el contexto universitario, que busca transformarse en una praxis formativo-investigativa necesariamente tiene que reconocer y asumir su esencia inter y transdisciplinar, así como su multidimensionalidad. Esto implica que la docencia universitaria no solo aborde los contenidos disciplinares, sino que también integre diferentes perspectivas y campos del conocimiento, atendiendo a la instantaneidad e inmediatez de los diversos acontecimientos que ocurren en el aula. Este enfoque demanda del docente una reflexión constante sobre su práctica, la flexibilidad para

adaptar sus métodos y la capacidad de generar procesos de aprendizaje significativos que trasciendan lo meramente técnico o profesional.

En síntesis, Doyle hace énfasis en la naturaleza nada fácil de las prácticas docentes universitarias y destaca que, a pesar de lo complejo de estas, el análisis reflexivo de estas prácticas, debe de tener como punto de arranque, la tarea cotidiana del profesorado en su aula. Esto significa que la transformación hacia una praxis formativo-investigativa debe basarse en una comprensión profunda de las dinámicas, interacciones y procesos que ocurren en el entorno inmediato de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que este espacio es el núcleo desde el cual se construyen y articulan las dimensiones interdisciplinarias y transdisciplinarias de la educación universitaria.

Finalmente, queda reflexionar sobre el amplio espectro de las prácticas docentes, en donde se da la posibilidad de mirar los mecanismos elementales del contexto social y el papel que desempeñan los docentes en estos procesos. Asimismo, dicho recorrido pone de manifiesto la influencia que los modelos teóricos ejercen sobre el quehacer de todo profesor, con su práctica docente.

2.1.4 Las competencias visualizadas desde los organismos internacionales

2.1.4.1 La propuesta de la OCDE

El plan de acción de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico llamado *definición y selección de competencias* (DeSeCo) define la competencia, como la capacidad de dar respuesta a exigencias complicadas y ejecutar una multiplicidad de actividades de la mejor manera posible, presume el combinar habilidades del saber a hacer, un conocimiento basto, incentivos, valores, ética, actitud proactiva, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que se activan integralmente para lograr con éxito un resultado eficiente, sus rasgos diferenciales serían los siguientes: (OECD,2005).

-la competencia requiere de un "saber hacer", esto significa, un conocimiento que es sujeto de aplicación, con la flexibilidad necesaria para adaptarse a una multiplicidad de escenarios teniendo como característica inherente la de integrar, considerando los saberes, los procesos y las actitudes.

-para que una competencia pueda ser considerada como elemental, deseco refiere que debe de contar con tres características básicas:

a) coadyuvar en el logro de resultados, con un impacto significativo tanto para la persona como para la sociedad;

b) aplicabilidad en un gran espectro de escenarios importantes y

c) posibilitar a los sujetos que la obtengan, el lograr sin mayor problema los retos complejos a los que se enfrente.

Esto es, las competencias serán elementales cuando resulten con un alto valor para toda la sociedad, sin importar el género, el estrato social, condiciones políticas, el poder económico, el nivel de cultura y el ámbito familiar.

Para saber ubicar las competencias elementales que necesitan considerarse en las currículas de nivel universitario, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, fracción de la de lo propuesto por la comunidad europea, aun buscando ajustarla a las circunstancias específicas y nacionales. De acuerdo con esas consideraciones, se han identificado las ocho competencias básicas:(OECD, 2005).

1. Competencia en comunicación lingüística.

2. Competencia matemática.

3. Competencia con el saber y la vinculación con el mundo físico.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

5. Competencia social y ciudadana.

6. Competencia cultural y artística.

7. Competencia para aprender a aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal.

2.1.4.2 La propuesta de la UNESCO

La UNESCO en lo tocante a las competencias, se inclina por aquellas que les brinden a los profesores un manejo eficaz de las TIC. Dicho organismo sostiene que para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las TIC pueden ayudar a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser(UNESCO,2008). Entre las más importantes, propone las siguientes: competencia para utilizar tecnologías de la información y manejo eficiente de buscadores, analizadores y evaluadores de información.

Desde la perspectiva de la UNESCO, gracias a la utilización continua y eficaz de las TIC en procesos educativos, los profesores tienen la oportunidad de adquirir capacidades importantes en el uso de estas. Por lo que los programas de desarrollo profesional para docentes en ejercicio, como los programas de formación inicial para futuros profesores, deben incluir entrenamiento en el uso de las TIC.

Hoy en día, los docentes en ejercicio, necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes, oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC, para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes; capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente. Para lograrlo, la UNESCO propone las siguientes competencias:

1. Los maestros deben entender las normativas educativas y ser capaces de identificar cómo las estrategias en el aula las abordan y respaldan.
2. Los docentes deben poseer un conocimiento profundo de los estándares curriculares (programa de estudios) de sus materias, así como de los procedimientos de evaluación establecidos.
3. Asimismo, deben tener la habilidad de integrar el uso de las TIC por los alumnos y los estándares relacionados en el programa educativo.
4. Los maestros deben ser conscientes de los momentos, las circunstancias (y los momentos en que no) y las formas en que utilizar la tecnología digital (TICs) en ejercicios y exposiciones en clase.
5. Los docentes deben conocer el funcionamiento básico del hardware y el software, así como las herramientas de productividad, un navegador de internet, un programa de mensajería, un software para presentaciones y aplicaciones de gestión.
6. Los educadores deben estar en condiciones de emplear las TICs durante las tareas con el grupo completo, pequeños equipos y de manera individual. Además, deben garantizar que todos tengan acceso equitativo a las TICs.

7. Los maestros deben poseer habilidades en TICs y tener conocimiento de los recursos digitales esenciales para aplicarlas en la adquisición de información complementaria sobre sus materias, además de en pedagogía, lo que favorece su crecimiento profesional.

8. Los educadores deben poseer un conocimiento exhaustivo de las políticas educativas nacionales y las prioridades sociales, y ser aptos para definir, ajustar e implementar estas en los espacios educativos.

9. Los maestros deben poseer un conocimiento exhaustivo de su asignatura y ser capaces de utilizarlo de forma adaptable en diferentes contextos. Además, deben poder formular problemas complejos para medir el entendimiento de los estudiantes.

10. Los maestros deben estar familiarizados con diferentes aplicaciones y recursos específicos, y ser aptos para usarlos de manera adaptable en situaciones de resolución de problemas y proyectos.

11. Los maestros deben recurrir a redes de recursos para facilitar que los estudiantes colaboren, obtengan información y se comuniquen con expertos externos, con el propósito de examinar y resolver los problemas elegidos.

12. Los educadores deben tener la capacidad de utilizar las TIC para diseñar y controlar proyectos de aula, ya sea de manera individual o en equipos de estudiantes.

13. Los educadores deben poder crear espacios de aprendizaje flexibles en las clases, en los cuales integren actividades centradas en el alumno y utilicen las TIC de manera flexible para fomentar la colaboración.

14. Los maestros deben poseer las habilidades y saberes necesarios para crear proyectos complejos, trabajar con otros educadores y hacer uso de redes para

obtener información, conectarse con colegas y expertos, a fin de respaldar su formación profesional.

15. Los maestros deben conocer los fines de las políticas educativas nacionales y tener la capacidad de involucrarse en el debate sobre la reforma educativa, así como de participar en la concepción, ejecución y evaluación de los programas destinados a implementar dichas políticas.

16. Los educadores deben conocer los procesos mentales complejos, entender cómo aprenden los alumnos y reconocer los obstáculos que enfrentan. También deben tener las habilidades requeridas para respaldar esos procesos.

17. Los docentes deben ser capaces de crear comunidades de conocimiento basadas en las TIC y utilizar estas tecnologías para fomentar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en la creación de conocimientos como en su aprendizaje continuo y reflexivo.

18. Los maestros deben liderar la formación de sus colegas y contribuir a la creación y puesta en marcha de la visión de su institución educativa como una comunidad que fomente la innovación y el aprendizaje constante, potenciados por las TIC.

19. Los docentes también deben estar dispuestos y ser capaces de experimentar, aprender de forma continua y utilizar las TIC para crear comunidades profesionales de conocimiento.

2.1.4.3 Las competencias del TUNING

El proyecto para América Latina (OEI,1998) define la competencia docente como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un

programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Para tal fin, propone 30 competencias (Leda,2006):

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
3. Planificación y gestión del tiempo.
4. Conocimientos del área de estudio.
5. Conocimientos de la profesión.
6. Comunicación oral y escrita de la propia lengua.
7. Conocimiento de una segunda lengua.
8. Habilidades informáticas básicas.
9. Habilidades de búsqueda.
10. Capacidad de aprendizaje.
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas).
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
14. Capacidad para generar nuevas ideas.

15. Resolución de problemas.
16. Toma de decisiones.
17. Trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Liderazgo.
20. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
26. Diseño y gestión de proyectos.
27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
28. Compromiso ético.
29. Interés por la calidad.
30. Orientación a resultados.

2.1.4.4 El caso de la Unión Europea

La Comisión Europea de Educación estableció su propuesta de competencias para el aprendizaje no sólo de profesores, sino de las personas a lo largo de la vida. Conceptualiza el término de competencia la habilidad de responder a exigencias complejas y ejecutar tareas diversas de manera correcta. Esta capacidad engloba una serie de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, principios éticos, actitudes, emociones y otros elementos sociales que trabajan en conjunto para llevar a cabo una acción exitosa.

Las competencias esenciales son las que sostienen el desarrollo personal, la integración social, la ciudadanía activa y las oportunidades laborales. Para la Unión Europea, la única forma de desarrollar competencias es por medio del currículo, entendido éste como la organización y planeación de contenidos para cualquier fin formativo, no importando el nivel educativo. Por medio del currículum, las competencias adquieren las siguientes características:

- a) Proporcionan la capacidad de saber hacer, es decir, de aplicar los conocimientos a los problemas de la vida profesional y personal.
- b) Son susceptibles de adecuarse a una diversidad de contextos.
- c) Poseen un carácter unificador, fusionando saberes, métodos y actitudes.
- d) Facilitan vincular y relacionar los conocimientos con diferentes tipos de contenidos, emplearlos de forma efectiva y ponerlos en práctica en diversos contextos y situaciones.
- e) Es necesario aprenderlas, usarlas, renovarlas y preservarlas a lo largo de todo el ciclo de vida.

f) Adaptan el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual, en continuo cambio.

g) Transforman el concepto tradicional de enseñanza, basado en la adquisición de conocimientos, en un concepto moderno de aprendizaje, basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida.

2.1.4.5 Las competencias en algunos países de América Latina

En América Latina el tema de las competencias es ya una preocupación por parte de diversas entidades gubernamentales y organismos privados. A continuación, señaló algunas experiencias (Leda, 2006):

Colombia

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), inició en 1996 la conformación de un sistema nacional de formación. El eje del desarrollo de estos trabajos fue el de competencias laborales, entre las que se incluyó el trabajo docente. Además, la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), emitió algunas señalizaciones en cuanto a conformar un sistema nacional de formación, en donde sugirieron la participación de nuevos agentes en la formación educativa para elevar la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Argentina

El Instituto de Educación Tecnológica (INET) adscrito al Ministerio de Educación, ha desarrollado varios programas formativos, incorporando el enfoque de competencia laboral.

Chile

Un estudio realizado por la Comisión Nacional para la modernización de la Educación, creada a principio de los noventa, propuso una sólida formación en competencias básicas, las que el sistema educativo debería proveer a todos los habitantes del país.

Brasil

El Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial e Industrial (SENAI) definió los niveles de competencia, aclarando la equivalencia con los niveles de educación técnica. Durante 2003 se reactivó la discusión sobre la posible articulación de un sistema nacional de certificación en Brasil, lo cual implicará no solamente mecanismos transparentes y legítimos para el reconocimiento de las competencias de los trabajadores, sino también de la necesidad de disponer de un marco nacional de calificaciones como referencia nacional.

Perú

El Servicio Nacional de Adiestramiento en el Trabajo Industrial (SENATI), definió la integración de toda acción sistemática de la competencia laboral bajo el espectro de la metodología de la alternancia empresa–centro-de formación. Sin embargo, la elaboración de los planes y programas de estudio se desarrolla considerando el enfoque de competencias.

Costa Rica

El Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), desarrolló una prueba piloto a la luz de la metodología de competencia laboral, con el asesoramiento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Esta se llevó a cabo en los sectores de hotelería y turismo, por la importancia que tienen para la economía del país.

Nicaragua

Con el apoyo de la OIT se están desarrollando currículos formativos con la aplicación de la metodología de competencias; en donde se identifican las competencias de una manera más simplificada que el análisis funcional.

2.1.5 Los docentes universitarios en el escenario global

2.1.5.1 Los docentes de educación superior y su papel en el nuevo milenio

La sociedad de la información, o a la que se le denomina sociedad del conocimiento, se caracteriza por el uso generalmente de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), en casi todo el acontecer del ser humano y por una marcada inclinación a la mundialización o globalización en lo económico y en el ámbito cultural, exige de toda la ciudadanía, nuevas competencias sociales, personales, y profesionales, para estar en condiciones de enfrentar los constantes cambios vertiginosos que imperan en todos los escenarios, derivado de la rapidez con la que avanza la ciencia y la actual economía global.

El choque que se da entre el nuevo contexto global del mundo actual y sus imperantes e ineludibles herramientas: las TICs, están obligando a realizar con excelsa profundidad, una vertiginosa revolución en todos los campos sociales, que impactan también y, muy en especial, al sector educativo. Nos encontramos ante una incipiente cultura que presupone nuevas formas de mirar y comprender el mundo real que nos circunda, que ofrece una nueva forma sistemática de comunicarnos interpersonal con un alcance universalmente, que dota de medios para trasladarnos velozmente a cualquier parte, así como de herramientas tecnificadas para alcanzar nuestros trabajos, presentando nuevas escalas de valores y normas de comportarnos. Obviamente todo esto, repercute de manera considerable en el ámbito educativo:

Ante la vertiginosa y abrupta sociedad en nuestros días, es requisito indispensable la necesidad de formarnos como ciudadanos, más allá de los estudios profesionales iniciales extendiéndose esta formación a lo largo de toda nuestra vida. El formarnos de manera continua, resulta cada vez más obligada, tanto por los requerimientos derivados de los constantes cambios en los contextos laborales, como también para enfrentar los movimientos que suceden en los propios ámbitos domésticos (Marqués, 2004).

Mayor relevancia adquiere la educación informal a través de los medios de comunicación de la sociedad moderna y muy en especial por lo que se refiere al internet. Aunque en ocasiones el conocimiento adquirido a través de estos medios, algunas veces resultan poco estructurados y escasamente precisos, el tiempo que las personas dedican y las múltiples posibilidades de acceso a atractivos contenidos multimedia que presentan (películas, periódicos, revistas, reportajes, programas de TV, informativos de actualidad, juegos y todo tipo de páginas web) hacen de estos, una de las principales fuentes de información y formación de la ciudadanía.

Todo evoluciona, los programas y los objetivos de las entidades formativas, la infraestructura física, las tecnologías, la gestión de las instituciones, la gestión y organización de los centros, así como los materiales metodológicos y formativos que se utilizan. Todo ello va perfilando hacia un nuevo modelo de institución educativa y de entes formativos en general.

Surgen nuevos esquemas de formación en el ciberespacio, que hacen que los alumnos y los maestros se liberen de la rigurosidad presencial en tanto al espacio y al tiempo se refiere, para facilitar el acceso a la información para poderse formar en cualquier situación a lo largo de toda la vida. Los recientes modelos de formación on-line (el ciberespacio y los recursos informáticos) pretenden mejorar considerablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia tradicional, que anteriormente solo se limitaba al correo, la radiotelevisión, el teléfono convencional, y ciertos canales que comunicaban y difundían los recursos

didácticos audiovisuales y en papel. Por lo que es evidente que todo lo anterior, obliga a adquirir competencias nuevas profesionalmente hablando, para los formadores universitarios.

Para la sociedad actual, resulta considerablemente más fácil en comparación de lo que sucedía hace cien años, el tener acceso en cualquier momento a la información que requiera (obviamente si disponen de la infraestructura requerida y que tengan las competencias de esta era digital; para el caso las habilidades para buscar, valorar y seleccionar la información que necesiten).

Sin embargo, y al igual que a diferencia de lo que pasaba anteriormente, en nuestros días la sociedad está sujeta a una turbulencia de movimientos que traen consigo problemáticas aún más complejas, que exigen a los ciudadanos una multiplicidad de competencias de toda índole (uso de herramientas TIC, capacidad de respuesta, creatividad, iniciativa, trayectorias bien definidas para solucionar problemas, trabajar en equipo, etc) para actuar asertivamente con la preparación suficiente para resolverlas exitosamente.

Por todo lo anterior, en la actualidad el rol de los formadores, ya no es enseñar, es decir ya no es solo el explicar y evaluar contenidos cuya vigencia será reducida; el nuevo papel del formador será ayudar a los alumnos a “aprender a aprender” de forma independiente con nuestro acompañamiento como facilitadores para generar en ellos un “pensamiento crítico” en el marco de este cambio cultural, promoviendo su crecimiento cognitivo individual a través de ejercicios y acciones críticas y aplicables, para que aprovechen la infinita información a su alcance y las valiosas herramientas que proporcionan las TIC, exigiéndoles un proceso constante, inter y multidisciplinario de la información para generar sus propios constructos de conocimientos y limitarse a una recepción pasivamente cómo memorizar simplemente la información.

Por otro lado, la diversidad de los alumnos y de las circunstancias educativas que pudieran propiciarse, sugiere que los formadores saquen provecho a la multiplicidad de recursos al alcance (que son bastos, en especial si se hace uso del ciberespacio) para poder hacer nuestra, con nuestro sello, la actividad de la docencia, y buscar el trabajo colaborativo con nuestros pares académicos (rebasando el aislamiento común, detonado por la misma dinámica organizacional de las instituciones educativas en cuanto al manejo de los tiempos y los espacios) para mantener un alto espíritu investigativo en las aulas, para compartir recursos, así como el observar y reflexionar a propósito de las estrategias didácticas y buscar en un afán de progreso, el mejoramiento en el actuar, todo ello acorde con las circunstancias dadas.

Cada día es más recurrente la apertura del profesor, para adquirir el rol de mediador del aprendizaje de los alumnos, cuyos rasgos esenciales son:

- Impulsar los hábitos para estudiar, la perseverancia, la autoestima, la meta cognición y principalmente que el estudiante adquiera las habilidades que den como resultado su plena independencia.

- Regular los aprendizajes, favorecer y evaluar los avances; la tarea prioritaria es organizar el escenario en el que se ha de desenvolver el estudiante, para facilitar el trabajo colaborativo en equipo y su interacción con los materiales utilizados en el proceso.

- Detonar el sentido de capacidad, así como el interés por lograr nuevos objetivos y metas. Enseñar qué hacer, cómo hacerlo, cuándo ejecutarlo y por qué debe de hacerse, ayudando a manejar la impulsividad (Malone, 2000).

- Compartir las experiencias de aprendizaje que le ha proporcionado la experiencia con los estudiantes, a través del análisis reflexivo, buscando la empatía en el grupo. Resuelve las diferencias de cada sujeto. Desarrolla en los estudiantes

actitudes positivas, considerando los valores (Moran, 1995).

En este contexto, las principales funciones que debe de realizar el profesor actualmente, son las siguientes (Moran, 1995):

-Tener el pleno conocimiento de las características de cada individuo (desarrollo cognitivo, conocimientos, intereses, su historial emocional y su experiencia) ; así como también las grupales (experiencia de trabajo en equipo, coherencia, afinidades, y relaciones) de los alumnos en la que desarrolla su docencia-aprendizaje.

-Generar un Diagnóstico de los requerimientos de formación colectiva de los alumnos, a los que se encamina la formación, considerando sus características y la exigencia legal y social.

-Preparar las sesiones de clase, lo que lleva implícito la organización y gestión de los acontecimientos mediados de aprendizaje, mediante estrategias didácticas que tomen en cuenta el realizar actividades de aprendizaje (individuales y grupales cooperativas) con alto potencial didáctico considerando en todo momento, las características de los alumnos.

-Diseñar a conciencia el currículum, considerando los objetivos, actividades, contenidos, recursos y evaluaciones. En ciertos casos puede ser favorable el prever los distintos niveles para alcanzar con éxito los objetivos planteados.

-Preparar las líneas estratégicas didácticas (listado de actividades) que consideren actividades de motivación, enfáticamente significativas y de alta aplicabilidad.

-Encaminar a los alumnos hacia un aprendizaje independiente, promoviendo la utilización autónoma del conocimiento adquirido, con lo que potencializa su motivación al darse cuenta de su real aplicación.

-Diseñar los escenarios de aprendizaje, tomando en cuenta el uso (contextualizado e integrado en el currículum) de los instrumentos de comunicación y los nuevos medios telemáticos (TICs) e informáticos, aprovechando su alto valor informativo, de comunicación, así como motivador. De esta forma preparará oportunidades reales de aprendizaje significativo para sus estudiantes (Castañeda, 2000).

-Tener en cuenta la posibilidad de ofrecerles a los alumnos, diversas formas que conduzcan al logro de los objetivos planteados (facilitando el manejo de la diversidad a través de diversos cursos de acción, itinerarios y medios alternativos).

-Realizar una búsqueda para preparar materiales útiles para los estudiantes, aprovechando la diversidad de lenguajes. Considerando los materiales que se utilizarán, el momento oportuno de hacerlo y la forma de trabajarlos, cuidando los aspectos organizacionales de las sesiones de clase (cuidar el empleo descontextualizado de los materiales didácticos considerados).

-Ordenar los materiales en función de los conocimientos previos de los estudiantes (de ser necesario, manejar niveles).

-Diseñar y elaborar materiales didácticos (con sustento convencional o TICs) para facilitar las actividades de enseñanza-aprendizaje. La hechura de los materiales obliga a una preparación de las sesiones de clase que se verán reflejadas de manera eficiente (Escamilla, 2000).

-Elegir cuidadosamente la serie de recursos más convenientes según el contexto (como los objetivos planteados, el contenido, los estudiantes, el escenario existente, inclusive las peculiaridades del facilitador). La eficiencia didáctica va a depender de la precisión correcta de esta elección y de la forma en la que se use).

-Insertar a todo el contenido de la asignatura los aportes que nos proporcionen los lenguajes variables, la estructura hipertextual de que se va a informar, así como el tipo de multimedia.

-Tomar en consideración todo lo concerniente a los múltiples tipos de lenguaje al asignar las actividades a los alumnos, con la finalidad de que estos adquieran un aprendizaje en su uso, al momento de generar sus propios documentos. Con ello, se podrá facilitar su interacción con la sociedad en su conjunto (considerando que estos lenguajes son parte esencial de nuestra propia cultura).

-Propiciar el interés de los alumnos (sobre el desear aprender) dirigido a los contenidos y objetivos planteados de la asignatura (establecerán una conexión de sus experiencias más trascendentales, con lo útil que les será).

-Incentivar a los alumnos en el transcurso de las actividades a realizar (proponiendo actividades de su interés, motivando su participación en la sesión de clase).

-Para el caso de los alumnos en línea, es imprescindible apoyarlos y motivarlos continuamente, pero sin asfixiarlos (existe un riesgo mayor de los alumnos on-line, de abandonar sus estudios).

-Crear un clima armonioso en las relaciones y en lo afectivo, que brinde un nivel más alto de seguridad y confianza, pudiendo ser en la presentación al inicio y los acercamientos personalizados.

-Dar a conocer a los alumnos a propósito de los contenidos y objetivos planteados en la asignatura, así como también las actividades que se realizarán y la forma como serán evaluados. Generar acuerdos con ellos, sobre las actividades que realizarán.

-Exponer las sesiones de clase previa gestión de las líneas estratégicas previstas y adaptar toda la actividad de aprendizaje a la circunstancia del momento (estudiantes, contextos). Será imprescindible el contar con una excelente planeación, actuando estratégicamente (Piazzolla, 2000).

-Vital será el establecer una disciplina y orden en las sesiones de clase (teoría del encuadre). La normatividad puede ser flexible tanto como se considere prudente, pero siempre la deberán de cumplir.

-Mantenerlos siempre informados. El profesor o formador se constituye en un pilar informativo de los estudiantes, sin embargo, no debe ser el único mecanismo (exponer los puntos torales de la temática, la aplicabilidad práctica, la relación con los demás temas). Siempre se deberá sugerir el consultar otras fuentes de referencia alternativas (Piazzolla, 2000).

-Aportar a los alumnos la información elemental (Textos básicos, esquemas estructurados, diferentes visiones, el guion correspondiente) con respecto a todo el contenido de la asignatura.

-Realizar sesiones de exposición magistral (marcos teóricos – conceptuales complejos, perspectivas diferentes, múltiples procedimientos) lo cual facilitará la comprensión de todo el contenido elemental de la asignatura (Reza, 2000).

-Generar conexiones con una estrecha vinculación entre el conocimiento previo de los alumnos y los contenidos objeto de las estrategias del aprendizaje, el cual deberá de ser significativo.

-Presentar como propuesta las actividades de aprendizaje, orientando en todo momento para su debida realización. En el transcurso de estas, mantener la observación alerta, sobre el trabajo de los alumnos y apoyarlos en su hechura. Durante el periodo de desarrollo de las actividades, fungir como dinamizador y

dando asesoría; así mismo actuar como consultor para la aclaración de inquietudes, dudas en los contenidos y sobre el proceso metodológico, aprovechando sus fallos para que adquieran aprendizaje nuevo y significativo.

-Dirigir el proceso de aprendizaje, lo cual sugiere, realizar un pleno seguimiento de lo aprendido por los alumnos en general, solucionando las dudas que surjan, y guiando procesos de aprendizaje a través de la oportuna orientación brindada (actividades a realizar, recursos sugeridos, explicaciones, materiales entre otras).

-Atender debidamente la múltiple diversidad de los alumnos (diagnosticar su esquema de necesidades, así como el conocimiento de sus características) ofreciéndoles múltiples estrategias y actividades que puedan resultarles efectivas para alcanzar los objetivos que pretendan, de esta forma, los alumnos estarán en la condición de seleccionar en función de sus capacidades e intereses (podrán crear su itinerario para su formación).

-Activar la participación de los alumnos, es decir, que estos, en su proceso de aprendizaje, procesen activamente la información, y no solo sean meros receptores anclados en la pasividad.

-Al desarrollar las actividades, fungir como promotores de las interacciones de los alumnos con sus profesores, con los materiales didácticos y desde luego, entre ellos mismos.

-Asesorar oportunamente al respecto del uso de los medios. Los medios a parte de jugar un papel como transmisores informativos, dan la debida estructura a los procesos mentales de los alumnos, mediando los escenarios reales y sus estructuras mentales, obligándolos a realizar ciertas operaciones cognitivas, para facilitar el crecimiento de ciertas habilidades.

-Asistir en la solución de problemas técnicos menores relacionados con los dispositivos tecnológicos, como configuraciones, virus e instalación de software.

-Realizar un monitoreo puntual de los avances de los alumnos de forma individualizada y ofrecer la retroalimentación correspondiente en cada situación: ayudar con las dificultades y brindar orientación.

-Actuar como ejemplo para los alumnos en la forma de hacer las cosas, en las actitudes y en los valores (responsables en el trabajo y entusiasmo para hacerlo).

-Predicar con el ejemplo en la elección y uso correcto y responsable de los recursos tecnológicos, utilizándolos (como herramientas didácticas y como recursos de trabajo) solamente cuando (y en la medida que se pueda) abonen fortalezas sobre la utilización de diferentes instrumentos aporten ventajas sobre el empleo de otros materiales más alcanzables.

-Experimentar en el aula, en la búsqueda de nuevas líneas estratégicas y didácticas nuevas, posibilitando el uso de diversos materiales. Estar dispuesto a innovar. Indagar con los alumnos (sobre medios y con medios). Saliendo de lo rutinario, arriesgándose a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

-Realizar constantes valoraciones de los resultados encontrados y sobre cómo llegar a la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Es vital la participación en cursos para estar actualizados respecto a la asignatura, así como también, para lograr una mejora en las prácticas didácticas.

-Desarrollar la curiosidad, la formación constante, el aprendizaje a través de los fallos (aprender intentando y explorando), la autoeducación, y la generación de aprendizajes valiosos.

-Aprovechar los materiales, la interacción, las herramientas multimedia, la presencia constante de internet, y la motivación como apoyo en la orientación del aprendizaje, para individualizar el proceso de aprendizaje y gestionar mejor la diversidad: necesidades formativas, ritmos, preferencias, tiempos y espacios destinados al estudio.

-Desarrollar tareas de autoaprendizaje mediante investigaciones en internet y presentar los resultados en clase usando recursos audiovisuales o digitales.

-Brindar a los estudiantes acceso a diversas fuentes y diferentes formas de presentar la información. Ofrecer recursos complementarios y actualizaciones en sus conocimientos.

-Realizar actividades colaborativas que vinculen los aprendizajes con la vida diaria, para reforzar los aprendizajes significativos a través del contraste de puntos de vista (integrando todo con conocimientos anteriores); de esta forma, se pueden subsanar las limitaciones (respuestas limitadas y preestablecidas, falta de socialización, baja relevancia de los aprendizajes, dificultades para transferir lo aprendido) de varios enfoques educativos conductistas.

-Utilizar de manera eficaz las tutorías en línea y otras herramientas tecnológicas para la tutoría y orientación, como el reconocimiento de las características de los alumnos, seguimiento de sus actividades e informes.

2.1.5.2 Los profesores universitarios y la formación docente

La sociedad de la información o del conocimiento y el aprendizaje como se le ha venido llamando, al nuevo hilo que denomina el cambio en la humanidad, plantea un ser humano más competente en todas sus dimensiones. Lo anterior provoca en los profesores de hoy, una inquietud en cómo realizar una docencia más eficiente, más pertinente y más profunda, que sea capaz de quedarse para

siempre y provocar nuevas acciones más calificadas y más comprometidas para los estudiantes (Patrick, 2006).

En esta sociedad, donde impera el mundo científico y tecnológico, así como el gran avance digital, podemos preguntar lo siguiente: ¿Cómo puede pretenderse que los estudiantes, influenciados por los medios audiovisuales de masas, luego deben soportar durante muchos minutos seguidos a docentes que no hacen más que hablar y a quienes, además, deben ver casi siempre desde una única perspectiva?

Sabemos que las universidades utilizaban el sistema de cátedras magistrales para impartir docencia en sus inicios, por allá en la Edad media, hace muchos años ya, sin embargo estimulaban intercambios, pero luego solo se quedó la cátedra magistral sin participación alguna de los alumnos, personas adultas con criterios y deseos de resolver inquietudes para su papel profesional y que viven en un mundo interactivo, donde las máquinas les dan participación; entonces, ¿ cómo es que incluso en las universidades se coarte la misma? (Patrick, 2006).

Comúnmente se cree que el trabajo en el aula se restringe a transmitir conocimientos, a "entregar" la materia, mientras que el papel de los estudiantes es "aprenderla". En las presentaciones, se sigue una metodología analítica, del aspecto general al específico, y los recursos fundamentales son la pizarra, los apuntes y/o los libros. Los medios audiovisuales y la cibernética, o su interacción, sólo se utilizan en algunas asignaturas, por un número limitado de docentes y en situaciones específicas.

Desde la mirada metodológica, convendría preguntarse ¿qué se hace en pro de lograr el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la universidad? La tendencia, según todos los estudios sobre aprendizaje y enseñanza en todos los niveles, es hacia el logro de dicho aprendizaje y la universidad no se escapa a dicho progreso.

Ante los problemas educativos diagnosticados por años, y por diversos especialistas como Delors, J. (1996.), señaló cuatro ámbitos para el accionar educativo en los próximos tiempos, según su informe denominado “La educación encierra un tesoro”:

-Aprender a ser.

- Aprender a saber.

-Aprender a hacer.

-Aprender a convivir.

Como podemos observar, según la tendencia de la educación en sentido amplio, debemos impulsar conocimientos, valores y actitudes favorables en todos los niveles educativos con el objeto de asegurar las competencias necesarias para nuestros futuros profesionales. Competencias que no sólo son habilidades específicas, sino personales y profesionales, que les permitan ejercer su carrera con ética, responsabilidad y capacidad.

Por lo tanto, se impone romper con la pasividad de la docencia universitaria donde ya el alumno (que debe aprender) no debe comportarse como un espectador, debe estar activo y esforzarse, hacer y experimentar, reflexionar y equivocarse, aprender de otros y con otros, y debemos pasar de la recepción pasiva de información a la construcción del conocimiento; la mayoría de los conocimientos tradicionales pueden adquirirse de otra forma, a través de la práctica; primero la práctica, después la teoría.

En el acto didáctico, hay 4 elementos básicos: docente, discente, contenidos y contexto. Por ello lo estratégico de la enseñanza se concreta en una serie de actividades de aprendizaje orientadas a los estudiantes, ajustadas a sus

características, a los recursos a disposición y a los contenidos a estudiar.

Establecen el uso de determinados medios y métodos en marcos organizativos específicos, y ofrecen a los estudiantes los sistemas necesarios de información, motivación y orientación. Las actividades deben facilitar la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el desarrollo de formas de razonamiento y la transferencia de lo aprendido.

En nuestras universidades, los hechos científicos y tecnológicos se manejan como si fueran definitivos y sólo susceptibles de repetirse. En las asignaturas, se sigue separando, incluso, la teoría de la práctica, y en muchas ocasiones no son compatibles. En estas condiciones, esa formación queda limitada al ámbito académico, y el docente no podrá cumplir con su perfil, ya que le faltarán las competencias que solo se adquieren mediante un trabajo sistemático, crítico, innovador y consciente lo hace posible.

Son las universidades las que tienen el encargo social de la formación de profesionales científicos, críticos, constructivos, transformadores y verdaderos profesionales de la época; sin embargo, son muchas las que aún no conocen el enfoque TICs para integrarlo en la formación de estos profesionales.

Dicho enfoque surge como un gran movimiento para reflexionar sobre el papel que juegan, el para qué lo deben hacer y cómo deben actuar en un mundo ligado cada día más a la ciencia y a la tecnología, pero en el que hay más hambre, pobreza, sinrazón, alianzas malévolas, guerras, ataques, en fin, un mundo sin equidad. Es importante que las universidades integren las tareas sustantivas para resolver los problemas reales de la sociedad y del medio profesional.

Con respecto a los modelos tradicionales y su presencia en las concepciones sobre capacitación y profesionalización de los docentes de todos los niveles, cabe señalar que, ante tantos cambios, debe incluirse también la forma de capacitar a

los docentes universitarios.

Todavía subsisten modelos tradicionales que no quieren ceder el paso a otros modelos más innovadores y democráticos. No obstante, a pesar de haberse llevado a cabo cientos de congresos sobre el rol del docente, aún no se le dignifica y encima de eso existen las dificultades tradicionales del magisterio y por eso existen las tendencias a mantener (Calvo, 2000):

1. La falta de coherencia entre el rol docente y su incentivo social,
2. La visión del docente como víctima del sistema o como culpable de sus malos resultados,
3. La minimización del rol docente como parte de los problemas.

Se deben plantear las discusiones de manera más profunda, más seria, pues existen tensiones en relación a la formación docente, que aún se mantienen y es posible que duren mucho para resolverse. Sobre este tema cabe destacar las ideas siguientes (Brincones, 2000):

1. La visión de un docente encargado del desarrollo integral de la personalidad del estudiante frente a la del docente responsable del crecimiento cognitivo.
2. El docente como transmisor de información y conocimientos preestablecidos, en contraposición al docente como guía experto en la construcción del conocimiento del estudiante.
3. El docente como profesional autónomo, innovador y responsable de los resultados de su trabajo, frente a la idea de un docente como ejecutor de tareas diseñadas externamente.

4. El docente como un agente éticamente comprometido con la difusión de valores específicos, frente a la visión del docente como un funcionario burocrático que actúa conforme a reglas formales predefinidas.

En términos generales, se reconoce la necesidad de fortalecer la autonomía profesional y la capacidad de impulsar en los estudiantes la habilidad de aprender a lo largo de toda la vida. Este papel, derivado principalmente de las teorías constructivistas sobre el proceso cognitivo, transforma al docente en un guía del proceso de aprendizaje, concebido como un proceso de construcción de conceptos científicos, valores y nociones sociales y culturales.

El cambio educativo ha sido propuesto desde hace varias décadas; sin embargo, la experiencia indica que, en lugar de seguir insistiendo en su necesidad, sería más apropiado reconocer la considerable dificultad para implementar eficazmente estos cambios en la educación. Estos dependen de muchos criterios: libertad, equidad, capacidad y resolución de conflictos existentes en la sociedad en general, así como las expectativas de éxito de los profesionales.

Las conclusiones generales de las investigaciones indican que para que el cambio sea efectivo y repercuta en las prácticas de enseñanza, tiene que partir de cómo el maestro concibe su propia práctica. Debe llevar al maestro a un análisis crítico acerca de su práctica y que sea partícipe en la toma de decisiones y en la implantación del cambio, que responda al contexto y necesidades particulares del maestro y de los alumnos.

Es fundamental involucrar al docente en formación desde muy temprano, al quehacer de su área de operación profesional, ya que así podrá realizar diagnósticos reales de las prácticas docentes, de las acciones y aspiraciones de estudiantes y coordinadores de los mismos procesos docentes, llenar expectativas e identificar su rol real en dichos procesos de cambio.

Veamos el proceso a través del cual se forma un docente, un proceso que ocurre en todos los niveles. Generalmente, se reconoce que las etapas principales de este proceso de formación son tres: la elección de la carrera, la formación inicial y el ejercicio profesional.

1. La elección de la carrera

Las dificultades en la formación docente indican, inicialmente, que la profesión docente ha perdido su poder de atracción sobre los jóvenes más talentosos y, en muchos casos, se considera una ocupación temporal mientras se busca una opción laboral más prestigiosa. En básica y educación media prácticamente es así y en el caso del docente universitario sabemos que su formación está concentrada sólo en su especialidad, su disciplina o ciencia; y las formas de enseñar, las realiza de forma empírica, ya que desdeñan de lo pedagógico para estudiarlo y la universidad dedica pocas o escasas políticas para capacitarlos en servicio.

2. La formación inicial del docente

Los programas de formación inicial para docentes frecuentemente no abordan los problemas concretos que los educadores deben afrontar en su trabajo, en particular aquellos que surgen al tratar con alumnos en contextos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en áreas marginales y la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos; se educan para situaciones ideales de enseñanza y de aprendizajes.

Algunas investigaciones sobre la práctica de enseñar (Stenhouse, 2000) en la formación inicial, se destaca que esta experiencia curricular facilita el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales que prevalecen en las escuelas, y no las modalidades más innovadoras desde el punto de vista profesional. Esto porque se trata de moldear al futuro docente con las prácticas actuales sin embargo ese docente tendrá que responder a prácticas más avanzadas pues al

tiempo que sale de sus estudios, el mundo laboral ya ha cambiado.

Hace varias décadas, la recomendación más común fue elevar la formación inicial de los docentes del nivel secundario al nivel superior, lo que motivó a varios países a establecer universidades pedagógicas o institutos post secundarios de formación docente. Aunque esta acción promueve la profesionalización de los maestros, la separación entre la formación inicial y las exigencias del desempeño sigue siendo una de las características más representativas de la actividad docente. Las razones de este fenómeno son diversas, pero al menos tres deben destacarse:

a) El primer factor es la considerable autonomía que existe entre las instituciones encargadas de la formación de los docentes y aquellas responsables de establecer las directrices pedagógicas para las escuelas.

b) El segundo, relacionado con el anterior, es que las teorías pedagógicas más innovadoras, que predominan en la formación inicial de los docentes, suelen basarse en la crítica a las prácticas pedagógicas actuales en las escuelas.

La crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales en las escuelas es esencial y necesaria. Sin embargo, si esta crítica no se acompaña de propuestas alternativas, pierde eficacia y deja a los educadores que buscan transformar la educación sin las herramientas adecuadas para actuar.

c) El tercer punto a considerar es el bajo nivel de responsabilidad respecto a los resultados, que caracteriza los modelos de gestión de muchos sistemas educativos.

Fomentar una mayor integración entre la formación inicial y el desempeño no implica, por tanto, adaptar la formación a un estilo de funcionamiento que necesita ser cambiado. El desafío radica en superar la separación en el contexto de un proceso de transformación que busca generar mayor dinamismo y mejorar los resultados de aprendizaje.

2.1.5.3 Dicotomías en la formación docente

1. La primera dicotomía se refiere a la formación científica frente a la pedagógica. En el objetivo de "aprender a aprender", muchas de las discusiones tradicionales cambian de enfoque, pues el dominio que el docente debe tener sobre su disciplina no solo abarca el conocimiento de la materia, sino también los procesos cognitivos que esta exige. Esta formación es crucial para que el docente adquiriera las competencias que le permitirán aprender a lo largo de toda su vida y sea capaz de promover esta capacidad en los estudiantes.
2. La segunda dicotomía es la que contrapone la formación en competencias técnicas (científicas o pedagógicas) al desarrollo de características de personalidad. Los procesos de transformación educativa permiten vincular ambos aspectos, ya que las características de personalidad empiezan a ser consideradas como un elemento esencial del desempeño técnico del docente, y no como algo añadido o secundario.
3. La tercera dicotomía involucra la opción entre priorizar la formación inicial o la formación continua. Las nuevas exigencias de la profesión docente requerirán, al igual que en muchas otras profesiones, un proceso de reconversión constante. No obstante, para enfrentar este proceso de reconversión, es necesario contar con una base sólida de competencias cognitivas y personales que solo puede proporcionarse mediante un proceso de formación inicial extenso. Esta conexión entre la formación inicial y la formación continua debe ser evidente también a través de mecanismos de transferencia no solo desde la formación inicial hacia el desempeño, sino también en sentido inverso, desde los aprendizajes obtenidos.

En el análisis del desempeño profesional de los docentes, las discusiones destacan al menos cuatro problemas (Calvo, 2000):

- a) El acceso de los nuevos docentes a sus primeros empleos.
- b) El individualismo y el aislamiento en los que los docentes ejercen su labor.
- c) La carrera profesional de los docentes.
- d) La participación de los docentes en la toma de decisiones educativas.

Las estrategias de acción se enfocan, por lo tanto, en superar la visión del docente como una figura aislada, promoviendo en su lugar el concepto de trabajo en equipo docente.

Como se observa, será necesario reconocer que no existe una única solución para los problemas y que la creación de respuestas requerirá un grado de experimentación y evaluación de resultados, en la que las tradiciones locales jugarán un papel determinante.

La capacitación en servicio ha sido históricamente llevada a cabo fuera del entorno del docente y orientada a subsanar deficiencias en su desempeño individual, ya sea en el contenido específico de la asignatura o en los problemas que enfrenta en su clase.

Esta modalidad de formación en servicio no elimina la necesidad de capacitación individualizada. La combinación de ambas formas de formación es clave, y el desafío es precisamente su articulación efectiva.

Las recomendaciones en este área sugieren la creación de un sistema de carrera docente basado en el aprovechamiento de las mejores competencias: tutorías para los nuevos docentes, la coordinación de equipos y, sobre todo, la redefinición de los roles de liderazgo y supervisión.

Elementos cómo trabajar en zonas desfavorecidas, el compromiso institucional y la capacitación continua son factores cruciales para diseñar políticas educativas en este contexto.

Un tema recurrente en las discusiones sobre el desempeño docente es la participación de los docentes en las decisiones. Es necesario diferenciar al menos dos niveles de participación: el nivel macro-educativo, relacionado con decisiones políticas generales, y el nivel micro-educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento diario del establecimiento escolar.

En cuanto a la cultura de la concertación educativa, existen dos riesgos que ya se han señalado desde diversas perspectivas. Primero, el peligro de que la responsabilidad compartida conduzca a una falta de responsabilidad colectiva. Algo que es responsabilidad de todos puede, en la práctica, no ser responsabilidad de nadie. Es crucial aclarar que la educación como tarea común no implica desresponsabilizar a nadie, sino redefinir las responsabilidades de los actores en el proceso educativo. En segundo lugar, concertación y acuerdos no significa uniformidad ni la eliminación de tensiones y conflictos.

El enfoque debe ser en crear acuerdos para la acción y establecer mecanismos de resolución de conflictos mediante el diálogo. La experiencia en otros sectores, como la economía, demuestra que la colaboración, solidaridad e integración son esenciales para el éxito individual.

En el desempeño docente, las tecnologías, tanto en educación como en otros sectores, permiten reemplazar las tareas simples realizadas por seres humanos, liberando tiempo para que se dedique a tareas más complejas. En educación, la introducción de nuevas tecnologías debe permitir liberar el tiempo invertido en tareas administrativas o tradicionales, como la transmisión de información, y destinarlo a la creación de conocimientos y al fortalecimiento de vínculos sociales y personales más profundos.

Desmitificar el uso de estas tecnologías y crear políticas democráticas que garanticen un acceso equitativo a su conocimiento y uso es una prioridad en cualquier estrategia destinada a fortalecer el papel de los docentes.

Es necesario aplicar un enfoque sistémico a la formación, lo cual implica la necesidad de establecer una secuencia en las acciones, donde se determine claramente cuándo y cómo se abordarán las distintas dimensiones del problema. El enfoque integral de las políticas docentes requiere aceptar la complejidad de las situaciones que se enfrentan.

La gran diversidad de contextos actuales en nuestras sociedades hace imposible definir una secuencia que tenga validez universal. Las estrategias deben ajustarse a las condiciones locales, y es en este ámbito donde se pueden definir de manera más adecuada.

2.1.5.4 Los docentes universitarios y las competencias

El rol de los profesores en la universidad del futuro experimentará algunos cambios, en línea con lo que he mencionado anteriormente. Los docentes seguirán siendo los principales artífices de la formación de los estudiantes, pero no los únicos, lo cual es fundamental tener en cuenta.

El formador tiene un papel esencial en un contexto formativo e interactivo, en dos aspectos: lo disciplinario y lo didáctico. En este sentido, las nuevas tecnologías avanzadas pueden aportar de manera significativa y abierta a la comunidad educativa en cuanto a la formación. Esta formación será construida a partir de aportes complementarios relacionados con la comunidad, en un sentido amplio: empresas, iniciativas sociales, conferencias y películas. Todo esto representa una contribución importante a lo que significa la formación y la capacidad de pensamiento que se puede fomentar en nuestros estudiantes. La tradición pedagógica ha señalado que los profesores tienen tres grandes campos en lo que se refiere a la formación (Rodríguez, 2005):

- a) Eficaz en lo que es el ámbito disciplinar y en la materia que tenga asignada.
- b) Formación pedagógica.

c) Formación en competencias.

Efectivamente, estos ámbitos juegan un papel fundamental, pero es difícil determinar si los profesores los cumplen, y todavía más difícil es determinar si la universidad contribuye, o ayuda a su planta docente para lograr tal fin. En vista de lo anterior, se proponen para el profesorado universitario, las siguientes competencias:

a) La habilidad para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje (ser capaz de crear los propios programas y organizar adecuadamente la disciplina).

b) La capacidad de seleccionar y presentar los contenidos disciplinarios de manera lógica, coherente y apropiada desde el punto de vista cognitivo. Esto implica elegir los contenidos correctos, adecuados al tipo de materia y los créditos, organizar su secuencia y asegurar la coherencia entre ellos.

c) La habilidad para ofrecer información y explicaciones claras y fáciles de entender. Esto está relacionado con la comunicación. Los profesores siempre han necesitado saber cómo comunicar y transmitir de manera efectiva los aspectos importantes a los estudiantes.

d) La alfabetización tecnológica y el uso pedagógico de las TIC. Algunas universidades decidieron no formar tecnológicamente a los docentes mayores de 50 años, argumentando que “esperaremos a su jubilación, ya que no es posible introducir nuevas tecnologías con ellos. Nos enfocaremos en los docentes jóvenes”.

e) La capacidad de gestionar las metodologías didácticas y las tareas de aprendizaje. Es recomendable que los profesores trabajen con problemas, estudios de caso, proyectos u otros métodos. Tener un amplio repertorio metodológico es crucial para poder adaptarse a diferentes enfoques.

f) La habilidad para establecer relaciones constructivas con los estudiantes. La

interacción con los alumnos es parte integral de la dinámica educativa. Aunque los estudiantes han cambiado, el estilo de liderazgo que el profesor aplica en su clase es una característica esencial de cómo maneja las sesiones. El docente debe ser capaz de gestionar diferentes tipos de clases. Este aspecto se denomina el clima en la clase. Algunos profesores piensan que su aula debe ser estricta, donde no se puede hablar ni moverse, mientras que otros consideran que cuanto más se muevan y hablen los estudiantes, más valioso será el intercambio. El manejo del clima en clase es una parte fundamental del trabajo docente.

g) La tutoría y el acompañamiento de los estudiantes. Esto es muy importante y el docente tiene que hacerlo de buena manera, seleccionando buenas estrategias.

h) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Si el profesor es investigador, entonces no le costaría mucho aplicar la investigación a su quehacer docente y a lo que ocurre en el salón de clases.

i) Compromiso institucional para integrarse en equipos de trabajo, de modo que el profesor forme parte activa del equipo, “jugando como un miembro”, participando en la definición de la misión institucional, los objetivos propuestos y el plan formativo. Si no se logra este compromiso, el docente corre el riesgo de actuar de manera individualista, llevando a cabo su enseñanza de manera autónoma y según sus propios métodos. No elabora proyectos ni trabaja en conjunto con otros, ya que a veces este tipo de colaboración resulta desafiante y realmente implica un cambio en la mentalidad de los docentes.

En vista de lo anterior, podemos argumentar que si estas competencias las adquiere y desarrolla el profesorado, entonces estamos hablando de un profesional de la docencia, y por tanto, de un profesor universitario.

2.1.5.5 Las competencias y la libertad de cátedra

En referencia a este binomio se ha generado mucha discusión y desafortunadamente todavía hay dudas, es especial cuando se trata de ubicar los alcances y límites de las competencias para ejercer la libertad de cátedra. Un examen cuidadoso de varios documentos institucionales de diversas universidades (Rodríguez, 2005) permite referir lo siguiente:

1. Se establecen límites a la actividad de los académicos, y éstos supeditan su quehacer docente a los planes y programas institucionales.

2. Sin embargo, en la mayoría de los documentos citados, se identifican los aspectos que están involucrados con la libertad de cátedra, entre los cuales sobresalen los siguientes:

-Coadyuvar o contribuir a la formación de profesionales.

-Trabajar en cuerpos académicos.

-Contribuir a desarrollar actitudes, habilidades y destrezas e inculcar valores en los estudiantes, por medio de la elaboración de materiales educativos y de asesoría a los estudiantes.

-Transmitir, por diversas estrategias y métodos, los conocimientos organizados en los planes y programas de estudio. Y al mismo tiempo, participar en la elaboración y revisión de los mismos.

-Generar conocimientos por medio de la investigación y aplicaciones innovadoras del mismo, así como participar en su difusión utilizando todos los canales y medios posibles.

Por otro lado, las normativas consultadas establecen que el trabajo docente se realiza en colectivo y en comunidad con otros académicos. Así pues, para hacer más racional y eficiente su trabajo, los docentes se congregan en academias.

Finalmente llegamos al punto de discusión del significado de la libertad de cátedra. Al respecto, todas las instituciones universitarias concuerdan en que esta, es la expresión más viva de la cultura institucional, bajo esta libertad, se conjuga el modo de hacer docencia a partir de la apertura a todas las corrientes, personajes y condiciones, que posibiliten el aprendizaje colectivo.

La libertad de cátedra es el espacio donde confluyen, en los espacios educativos, todas las libertades que se proponen en las leyes nacionales. Sin embargo, encontramos que la libertad de cátedra no es libertinaje y como tal, las instituciones establecen limitaciones y condiciones (UAEH, 2016).

-Acotación en las propias normas de la institución, pues su ejercicio obedece a una relación de trabajo y se refiere a una materia específica y a un programa de enseñanza. El profesor puede discutir y debatir las ideas, aportar y ejercer métodos y aplicar procedimientos; pero la cátedra también es creación colectiva del claustro docente y los órganos colegiados de las instituciones. Desde esta perspectiva, la libertad de cátedra no es un ejercicio de voluntarismo individual arbitrario.

-Centralización de la tarea docente en el aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta que los alumnos son entes diversos en capacidades, habilidades y actitudes a quienes debe conducir como un promotor activo que facilita la adquisición de conocimientos.

Por último, es importante señalar que en la Ley General de Educación, Reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se dice lo siguiente (CPEUM, 2021) :

Las universidades y demás instituciones de educación superior con autonomía legal, tendrán la facultad y responsabilidad de autogobernarse; cumplirán con su misión educativa, investigadora y cultural conforme a los principios establecidos en este artículo, respetando la libertad de cátedra, investigación, expresión y discusión de ideas. Asimismo, definirán sus planes y programas, y establecerán los criterios de ingreso, promoción y permanencia de su planta académica.

Queda claro que la libertad de cátedra no es contraria a la adquisición y desarrollo de competencias docentes para enriquecer esa libertad. Tampoco implica libertad total para que el docente disponga de planes y programas de estudio a su libre antojo. Al contrario, debe planear su trabajo docente para fortalecer los planes y en general el currículo de su institución, y que mejor si cuenta con competencias.

2.1.5.6 La formación de los docentes en las TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un pilar fundamental de toda actividad formativa, cumpliendo generalmente tres roles esenciales: como facilitador de los procesos de aprendizaje (fase pre activa); como herramienta para el tratamiento de la información (fase activa); y como parte del contenido de aprendizaje (fase post activa). Hoy en día, los docentes deben incorporar las TIC en una gran variedad de sus actividades profesionales diarias.

En la fase proactiva, la búsqueda de información es crucial para planificar las intervenciones formativas y actualizar los contenidos del programa de forma que permita:

- a) Preparar o seleccionar apuntes, materiales didácticos y actividades de aprendizaje para los estudiantes.
- b) Explorar páginas web, bibliografía y otros recursos que sirvan para repasar o expandir los conocimientos.

c) Investigar lo que otros colegas e instituciones están haciendo para mejorar la propia práctica docente.

d) Crear su propia página web docente, que funcione como un centro de recursos personales donde organizar materiales digitales y enlaces relevantes para su trabajo y el de sus alumnos.

En la fase activa de la formación, si esta se realiza de manera online a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), las TIC se constituyen como la infraestructura básica e imprescindible, proporcionando la plataforma tecnológica que facilita los recursos educativos y la interacción entre formadores y estudiantes (materiales didácticos, aulas virtuales, foros, tutorías). En el caso de la formación presencial, el apoyo de las TIC se vuelve igualmente indispensable:

a) Uso de materiales informativos y didácticos digitalizados en las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas con los estudiantes.

b) Empleo de infraestructuras tecnológicas de apoyo educativo como pizarras digitales y aulas informáticas.

c) Tutorías complementarias en línea, foros de discusión entre docentes y alumnos, asesoramiento en el uso de las TIC, ejercicios auto correctivos y evaluaciones en línea.

En la fase pos activa, las TIC facilitan la propuesta de actividades complementarias, la recepción de trabajos y el envío de comentarios y correcciones en línea, la atención a nuevas consultas a través de tutorías virtuales, así como algunas gestiones administrativas del docente. A partir de estas consideraciones, que cubren una amplia gama de actividades docentes, se entiende que para integrar y usar las TIC con eficacia y eficiencia, el docente necesita no solo una buena formación técnica en el manejo de herramientas tecnológicas, sino también una sólida preparación didáctica que le permita tener un adecuado saber pedagógico.

El conocimiento y aprovechamiento personal y profesional de los servicios proporcionados por internet, dada su amplia gama de aplicaciones en diversos sectores de la sociedad, se considera una de las competencias fundamentales en TIC que los formadores deben dominar. Además, se debe tomar en cuenta el resto de competencias básicas en TIC que todo ciudadano debe tener, junto con las competencias TIC específicas de cada campo profesional, especialmente en lo relacionado con el uso didáctico de estos recursos tecnológicos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Para cerrar, y en consonancia con diversas investigaciones realizadas a propósito, resumiríamos las diferentes competencias en TIC que deben tener los profesores:

- a) Conocer las utilidades de las TIC en el campo educativo y en el ámbito de su área de conocimiento.
- b) Utilizar con destreza las TIC en sus actividades; editor de textos, correo electrónico y navegación por Internet.
- c) Desarrollar la capacidad de planificar el currículo de manera efectiva, incorporando las TIC tanto como herramienta en las actividades específicas de su área de conocimiento como un recurso didáctico, promoviendo el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- d) Diseñar y proponer actividades formativas que integren el uso de las TIC, fomentando su aplicación como un componente clave en el proceso de aprendizaje.

Estas mismas competencias didáctico-digitales para los formadores, se recogen de manera más amplia en el siguiente esquema, agrupadas ahora en varias dimensiones (Rodríguez, 2005):

1. Conocimientos esenciales sobre sistemas informáticos y redes: características fundamentales de los dispositivos y su terminología:

a) Gestión del dispositivo informático. El formador debe ser capaz de usar su equipo de manera autónoma: manejo del sistema operativo Windows y de los programas que emplea con regularidad, organización de archivos y carpetas en las unidades de almacenamiento, conexión de periféricos, administración de copias de seguridad y antivirus, instalación y eliminación de programas, uso de recursos compartidos en la red y mantenimiento básico del equipo.

b) Utilizar los recursos proporcionados por los manuales y los propios programas, como el procesador de textos.

c) Imagen digital: creación, captura y edición. Uso del escáner, cámaras y vídeos digitales.

d) Navegar por Internet; emplear motores de búsqueda y recopilar información de todo tipo, realizar una búsqueda crítica y seleccionar la información pertinente, llevar a cabo gestiones electrónicas.

e) Uso del correo electrónico y foros en línea (chats, listas, videoconferencias) aplicando las normas de cortesía acostumbradas.

2. Conocimientos fundamentales sobre los lenguajes hipermediales (estructuración de la información en formato hipermedial) y audiovisuales:

a) Creación de sitios web y presentaciones multimedia.

b) Hojas de cálculo: manejo de funciones básicas y creación de gráficos estadísticos simples.

c) Bases de datos: consulta de bases de datos y uso inicial de un gestor de bases de datos (creación, mantenimiento, consultas e informes).

d) Gestión de los sistemas tecnológicos en el ámbito educativo: equipos audiovisuales tradicionales como el retroproyector, video, televisión, pizarra digital y plataformas de videoconferencia.

3. Conocimientos esenciales sobre los sistemas de tele formación: estructura y funcionalidades:

a) Uso de lenguajes de autor y entornos específicos para el diseño de materiales educativos.

b) La forma más eficaz de conseguir la capacitación de los docentes en ejercicio en TIC es promoviendo una formación adecuada desde el propio centro, estimulando el uso e integración de las TIC a partir de las necesidades del profesorado, enfocada en la acción práctica y, naturalmente, asegurando los recursos tecnológicos adecuados y un buen acompañamiento continuo. Además, la creciente necesidad de formación en TIC por parte de los docentes puede ser aprovechada por la administración educativa para fomentar la actualización pedagógica.

c) Es necesario tener en cuenta que aún existen muchos docentes que tienen una actitud escéptica e indiferente ante el uso de estas herramientas. Estas actitudes negativas suelen ser causadas por alguna de las siguientes razones:

d) Falta de dominio de las TIC, a causa de una formación insuficiente, lo que genera inseguridad y desconfianza.

e) Influencia de estereotipos sociales, producto del desconocimiento sobre las verdaderas contribuciones de las TIC y su importancia en la sociedad.

f) Dudas sobre los efectos educativos de las TIC, debido a la falta de conocimiento sobre buenas prácticas pedagógicas que aprovechen las ventajas de las TIC.

g) Prejuicios profesionales: la creencia de que el tiempo de preparación que requieren no se justifica y el temor a que los docentes sean reemplazados.

h) A raíz de lo anterior, el profesorado debe reconocer la relevancia y la utilidad de las TIC en su trabajo docente y de investigación. Debe descubrir sus ventajas y sentirse apoyado en todo momento, porque si no lo ve necesario ni posible, ¿hasta qué punto se le puede presionar para que actualice sus competencias

tecnológicas sin que se infrinjan sus derechos y la tan debatida libertad de enseñanza?

Las competencias necesarias para desempeñar adecuadamente las funciones mencionadas deberían ser adquiridas a través de los estudios específicos que preparan para este tipo de ejercicio profesional. Es crucial destacar que, después de los factores familiares, la competencia del profesor es el segundo factor más influyente en el éxito de los estudiantes, sin importar su nivel socioeconómico.

No obstante, a excepción del profesorado de educación infantil y primaria, en otros niveles no siempre se aseguran estas competencias pedagógicas. Además, los procesos de selección de los docentes, en términos generales, no suelen considerar con suficiente énfasis las habilidades tecnológicas en TIC. ¿No sería necesario reconsiderar este aspecto?

Por otro lado, muchos de los profesores en activo recibieron una formación orientada a la escuela de finales del siglo XX. Sin embargo, nuestra sociedad ha cambiado de forma significativa, lo que hace que la formación continua, requerida por la "sociedad de la información", también sea esencial para los educadores de todos los niveles.

2.1.6 Las competencias en la educación superior

2.1.6.1 El concepto de competencia y su papel en la educación superior

A los requerimientos del desarrollo económico contemporáneo, cada vez más basados en el conocimiento, en la información, en los avances de la tecnología y en las exigencias de incremento de la competitividad en los bienes y servicios, se le ha llamado globalización del trabajo productivo (ANUIES, 2000).

Con este nombre se agrupan las transformaciones que están sucediendo en la base económica a nivel mundial, en las organizaciones de todo tipo y por ende, en los actores que la hacen posible. De una economía dominada por la oferta, se ha

pasado a una economía basada en la demanda. De un modelo de producción en serie, se transitó a una producción cada vez más diversificada, en función de lo que necesitan los clientes. Se ha transitado de una estructura de producción jerárquica y fragmentada, con puestos altamente especializados y fijos, a una estructura más flexible y abierta, basada en redes y equipos de trabajo, lo que ha dado lugar a roles ocupacionales polivalentes, sustentados en competencias.

Así, se ha dejado atrás un sistema donde los puestos se limitaban a actividades repetitivas, para dar paso a un entorno en el que el individuo debe incorporar y aportar sus conocimientos, habilidades y creatividad al proceso de producción, así como participar activamente en el análisis y solución de problemas (ANUIES, 2000).

En vista de lo anterior, y por lo que se puede observar en el escenario mundial del trabajo, el simple dominio de la acción o de la tarea se torna insuficiente, por lo que son necesarias las competencias en el mundo productivo, toda vez que estas, están comprometiendo al hombre en su totalidad, de manera integral, en sus motivaciones, intereses, valores, actitudes y habilidades. Los programas de capacitación también han sufrido modificaciones en cursos esporádicos basados en actividades repetitivas para dominar el puesto de trabajo. Se ha pasado a ofertar programas continuos que exigen aporte intelectual e imaginación del participante, en los que se debe ganar en autonomía y en capacidad para manejar contingencias que lleven a identificar, analizar y resolver problemas imprevistos en la producción, en la tecnología, en los servicios y en los mercados (ANUIES, 2000).

La capacitación deja de ser un simple asunto técnico y se transforma en un factor estratégico nacional, porque forma talento humano competente para nuevas estructuras productivas y relaciones socio-laborales, que soporten el crecimiento económico y el desarrollo social, tanto de las organizaciones como de las personas.

Entre las acciones estratégicas para el logro de la competitividad, las organizaciones –y entre ellas la de educación superior- no pueden dejar de afectar por lo menos dos grandes dimensiones: de un lado, la producción de innovación (combinación de recursos productivos para maximizar resultados, procesos y ganancias), la modernización tecnológica y la reorganización de los procesos de producción y de trabajo; y por otro lado, la formación permanente del recurso humano bajo nuevos modelos o paradigmas, y por supuesto, la constitución de alianzas o nexos (cuerpos académicos y redes académicas) de cooperación con otros actores (ANUIES, 2000).

Numerosos de los elementos y conceptos que hoy se consideran fundamentales para el desarrollo y la mejora de la calidad y competitividad de los sistemas de educación superior a nivel global, fueron formulados en décadas anteriores por diversas universidades de renombre, particularmente las de tradición anglosajona como Harvard, Yale, Princeton y Oxford (Patrick, 2006).

Un ejemplo claro son los estudios realizados en la Universidad de Harvard en los años 70, que ya mostraban que los expedientes académicos (conocimiento adquirido) y los tests de inteligencia (propios e intransferibles) no ofrecían información suficiente para predecir de manera confiable la idoneidad de las personas para diferentes empleos, ni para prever el éxito en sus trayectorias profesionales. Fue entonces cuando se adoptó el concepto de competencia como una nueva referencia, una medida alternativa o complementaria para analizar las aportaciones de los individuos a la organización educativa (McClelland, 1980).

La competencia no es una característica heredada de las personas, ni algo desvinculado del conocimiento adquirido durante la vida. Al contrario, se origina y se incrementa con el conocimiento, dependiendo de su aplicabilidad y del aprendizaje obtenido de lo útil (Alles, 2007).

En este sentido, el conocimiento es el medio que transporta tanto la competencia como la inteligencia; es la estrategia que facilita su evolución. Ambas influyen en los niveles y resultados del producto final, es decir, en la competencia real de las personas durante toda su vida.

Desde una perspectiva académica tradicional, puede ser tentador pensar que educar en competencias limita la cantidad de conocimientos adquiridos en un proceso formativo con un tiempo específico. Aunque esto puede influir en la cantidad de conocimientos, es indiscutible que, con el desarrollo de la competencia, la calidad del conocimiento alcanzado por las personas mejora. Al igual que en otros aspectos de la vida, calidad y cantidad son dimensiones que la competencia regula y que son reguladas por ella.

La competencia es relevante incluso en su forma más abstracta, pero adquiere su verdadero significado cuando califica a las personas en todos los sentidos de la palabra, considerando todas las acepciones que un lenguaje tan enriquecido como el nuestro le otorga. Entre ellas, merece especial mención la de ennoblecer, ilustrar y acreditar. Educar en competencias para ennoblecer, ilustrar y acreditar a las personas: algo sencillo, pero profundo; antiguo, pero de plena actualidad y con gran proyección de futuro (McClelland, 1980) .

Formar en competencias es, al mismo tiempo, formar en conocimientos. No hay otra vía para educar, pero este proceso exige un rediseño de los contenidos que priorice una formación integral de las personas. Esto incluye asegurar bases sólidas y una profundización suficiente en las disciplinas, para garantizar tanto el desarrollo personal e intelectual como la empleabilidad, adaptándose a las necesidades del mercado laboral y la sociedad.

Términos como competencias, destrezas o aptitudes, frecuentemente empleados en este contexto, suelen ser vagos y, en ocasiones, generan confusión, especialmente al abordar la educación superior.

Lo mismo ocurre con otros conceptos clave en los discursos estratégicos de la educación, como calidad, eficiencia, excelencia, liderazgo o competitividad. A menudo, la educación superior se describe académicamente con términos como "una formación sólida y de excelencia". Sin embargo, los organismos internacionales, al analizar los resultados de las políticas educativas nacionales y su repercusión social, tienden a destacar variables como el gasto educativo por habitante, el porcentaje de estudiantes que culminan sus estudios, el nivel de formación alcanzado, su vínculo con los salarios y la calidad del trabajo (Ibarra, 1997).

Estas cuestiones no suelen ser suficientemente valoradas por la comunidad universitaria. Sin embargo, basta con relacionar ambas perspectivas para reconocer su importancia y plantearse: ¿Puede considerarse una formación superior sólida y de excelencia cuando se imparte con recursos insuficientes, o con una financiación muy inferior a la de países equivalentes? ¿Qué sucede cuando su duración supera ampliamente lo previsto y, finalmente, no garantiza a los titulados un empleo acorde con los conocimientos adquiridos? ¿Cómo armonizar ambas posturas?

Resolver este dilema no es sencillo, ya que se trata de dos realidades profundamente establecidas, pero con conexiones débiles, que al mismo tiempo se complementan y se contradicen. Quizás la única solución conceptual coherente y viable sea a través de la educación en competencias (Ibarra, 1997).

El mundo académico debe trazar un camino que permita incorporar en sus metas, estructuras y procesos educativos dos variables externas de gran importancia social: a) las circunstancias actuales y b) la alineación de las competencias de los individuos con las demandas de un mercado laboral dinámico. Es esencial garantizar que la educación, en todos sus niveles, brinde a cualquier persona la posibilidad de acceder o reincorporarse a las aulas en cualquier momento de su vida, especialmente en la educación superior, encontrando siempre en ellas una oportunidad para crecer en su formación académica y profesional, con especial énfasis en las competencias (ANUIES, 1997).

Los egresados universitarios concluyen sus estudios con atribuciones profesionales específicas, definidas como un conjunto de competencias que les son reconocidas por el Estado y que les habilitan para desempeñarse como trabajadores, ya sea de manera independiente o bajo relación de dependencia, en actividades profesionales concretas. En este contexto, suele confundirse el concepto de competencia con el de atribución, a pesar de que en la práctica profesional tienen significados claramente diferenciados (ANUIES, 1997).

Más allá de las posturas sobre esta idea, lo cierto es que la formación universitaria está perdiendo gradualmente su conexión con las profesiones. Este alejamiento se debe a que, en un contexto de creciente complejidad social, con demandas que cambian y se amplían, las profesiones y sus profesionales deben enfrentarse a desafíos sociales y tecnológicos que dificultan la actualización oportuna de los programas de estudio y los cambios necesarios.

En este escenario, intentar aproximar las competencias académicas, especialmente aquellas medidas en términos de conocimiento, a las atribuciones profesionales, pueden generar conflictos con objetivos formativos más profundos. De manera similar, intentar ajustar las atribuciones profesionales, reflejadas en las nuevas demandas sociales, a las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios puede resultar contraproducente desde la perspectiva social y profesional.

Lo que no debería ocurrir, bajo ningún concepto, es que una persona tenga una atribución profesional legal sin ser competente, o que ciudadanos igualmente competentes carezcan de la facultad legal para ejercer.

En una perspectiva contemporánea de la educación y las profesiones, el aprendizaje continuo basado en competencias, la experiencia laboral, y el desarrollo personal y profesional deberían ser los factores que permitan a los graduados enfrentar y superar los retos de un entorno profesional en constante transformación. Este enfoque es esencial para construir una sociedad más equitativa y justa.

La sociedad del conocimiento requiere una universidad que priorice las competencias como eje fundamental, convirtiéndose en un espacio donde docentes, estudiantes y ciudadanos colaboren para mejorar la calidad de vida. Este modelo plantea una universidad al servicio de las personas y sus competencias individuales, en lugar de la actual, que está más enfocada en la obtención de títulos y atribuciones para responder a demandas sociales.

Para cristalizar este requerimiento de la sociedad y de la ciudadanía, las instituciones de educación superior, deben asumir a la brevedad dos retos: el innovar y el formar competencias en los sujetos durante su estancia en las universidades. El innovar requiere poner en juego la creatividad y las competencias de los sujetos, desarrollarse en el marco de la innovación obliga necesariamente considerar con pleno convencimiento ambos desafíos en los esquemas de formación. La formación es una constante y un requisito indispensable en la trayectoria de vida de todo individuo, para buscar aumentar sus competencias como persona y por ende el mejorar su calidad de vida (ANUIES, 2000).

En definitiva, la formación en competencias es esencial. Aunque es tentador pensar que la educación superior debe enfocar sus esfuerzos en desarrollar competencias como el liderazgo, es importante no malinterpretar ni confundir estos conceptos. Desde la perspectiva académica, el liderazgo debería estar fundamentado en un conocimiento responsable, entendido como aquel que permite a los individuos ser competentes en la consecución de propósitos tanto personales como colectivos. La carencia de conocimiento puede generar incompetencias personales, mientras que la acumulación de conocimiento no necesariamente hace a una persona más competente.

Existen numerosos ejemplos que ilustran esta realidad, pero son limitadas las soluciones de aplicación general que puedan abordarlos eficazmente. Cada área del saber, y cada institución universitaria, concebida como una comunidad de estudiantes y profesores inmersa en una realidad social particular, debe establecer sus propias competencias generales y específicas. Estas deberían integrar

conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes que sean las más apropiadas para cumplir los objetivos sociales de largo aliento (Suárez, 2007).

2.1.6.2 Las competencias y su evaluación

El concepto de competencia, en el contexto laboral, se encuentra en un punto intermedio entre el conocimiento teórico y las habilidades prácticas. La competencia está intrínsecamente ligada a la acción, pero al mismo tiempo requiere un respaldo de conocimientos. Una antigua definición afirmaba: “en el ámbito comercial e industrial, la competencia es el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que habilitan a una persona para discutir, analizar y tomar decisiones relacionadas con el trabajo. Implica conocimientos fundamentados, dado que no se considera que una competencia sea plena si los conocimientos teóricos no se acompañan de las cualidades y habilidades necesarias para ejecutar las decisiones derivadas de dicha competencia (Suárez, 2007).

La competencia, entonces, es un conjunto de atributos en constante evolución que deben ser puestos a prueba mediante la resolución de problemas concretos en entornos laborales. Estos escenarios suelen incluir grados de incertidumbre y complejidad técnica (Gallard y Jacinto, 1995).

Lo anterior implica que las competencias no derivan exclusivamente de la superación de un currículum escolar formal, sino de la aplicación efectiva de conocimientos en situaciones críticas. Este conocimiento, esencial para resolver problemas, no es algo que pueda transmitirse de forma automática; algunos autores lo describen como "conocimiento indefinible", una combinación de saberes tecnológicos previos y experiencia directa adquirida a través del trabajo práctico. En este sentido, las competencias, al ser atributos dinámicos que requieren validación constante, se diferencian de las calificaciones, las cuales suelen medirse a través de diplomas académicos.

La identificación y el aprendizaje de competencias requieren, entonces, un consenso y una colaboración activa entre el ámbito educativo y el laboral. Estas habilidades se adquieren a lo largo de trayectorias que integran educación formal, aprendizaje práctico en el entorno laboral y, en algunos casos, procesos de educación no formal.

Si una profesión no asegura la competencia laboral, ¿cuáles son los mecanismos e instituciones que aseguran la certificación inicial y los futuros re-aprendizajes? ¿Cuál es el rol del sistema educativo, de las empresas, de las asociaciones profesionales? ¿Cómo se articulan el Estado y el sector privado en estos temas? La calificación profesional, era definida como la capacidad de desempeñar un conjunto de tareas complejas e interdependientes, relacionadas con un oficio o un campo ocupacional. Para tal fin, se estructuró currícula vocacional, con exámenes finales teórico-prácticos que acreditaban una multiplicidad de especialidades. Actualmente hay un mayor énfasis en el conocimiento teórico y en el razonamiento, y el cambio organizacional y tecnológico, ha llevado a la experimentación con nuevas formas de enseñanza y a la revisión constante en los organismos educativos y en las empresas de las competencias demandadas, a fin de redefinir dichas calificaciones.

Hoy los objetivos centrales son la flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas haciéndolas relevantes al contexto laboral. La tendencia, entonces, es evitar la referencia a programas de estudio estáticos o clasificaciones de puestos de trabajo y, en cambio, a medir las competencias a través de organismos independientes a la institución de la enseñanza, en instancias que tengan fuerte participación de los actores del mercado de trabajo.

Se acreditan así no sólo los estudios realizados, sino la experiencia laboral. Se definen claramente niveles de competencia de mayor a menor, y se focaliza en los resultados en contextos problemáticos. Al respecto, la acreditación de competencias y la competencia, deben de tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo (CONOCER, 2007): a) visibilidad para los

empleadores y las asociaciones profesionales, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que esa acreditación indica; b) transferencia de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje sirvan para continuar estudios en la formación profesional, y que las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo; c) que puedan trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional.

Por ejemplo, el sistema de National Vocational Qualifications (NVQ) de los países anglosajones es una muestra de lo anterior (Drouhin, 1995). Acreditadas por un organismo que tiene como función aprobar y reconocer las calificaciones, junto con los otros organismos que las conceden, las NVQ definen lo que la persona debe ser capaz de realizar para desempeñar eficazmente un trabajo. Para obtener una NVQ no se precisa un examen por escrito. La consecución del nivel se evalúa por observaciones en el lugar de trabajo o por simulaciones prácticas, preguntas orales, proyectos, etc. Se definieron cinco niveles de NVQ basados en las competencias profesionales, adquiridas a través de la educación o a partir de la experiencia laboral. Uno de los aspectos más interesantes del modelo es que las NVQ están articuladas con la educación académica y con la educación profesional general (que es equivalente a la educación técnica), constituyendo un sistema nacional de educación y formación permanente, articulado e integrado.

2.1.6.3 Reflexión final sobre las competencias

Independientemente de los distintos matices citados, se pueden identificar que las competencias hacen referencia a:

a) Un grupo de contenidos bien estructurados de saberes y de saber-hacer, de comportamientos tipo, de procedimientos estandarizados, de una tipología de

razonamiento, que pueden ser sujetos de aplicación sin la necesidad obligada de un aprendizaje nuevo.

b) El posicionamiento y la evolución de conocimientos, actitudes adecuadas, destrezas, y experiencias en grado de suficientes para intervenir exitosamente en los diferentes roles de vida (Alanís, 2001).

c) La capacidad personal como individuo, para el emprendimiento de actividades donde se requiera de una sólida planeación, su debida ejecución y un control autónomo (Alanís, 2001).

d) La capacidad de utilizar los conocimientos junto a las destrezas en relación con los productos y sus procesos y, en consecuencia, actuar eficientemente para lograr un objetivo (Alanís, 2001).

e) La aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes a las actividades o a la combinación de tareas de acuerdo a los grados exigidos en condiciones operativas (Alanís, 2001).

f) La competencia profesional es la capacidad para llevar a cabo actividades directamente relacionadas a una profesión de acuerdo a los parámetros esperados en el empleo. El concepto contempla también la capacidad de transferir las destrezas adquiridas, a nuevos escenarios dentro del campo profesional y, más allá, a profesiones afines a la que se posee. El ser flexible puede implicar un grado de destrezas y conocimientos más alto de lo habitual, inclusive entre los trabajadores con una multiplicidad de experiencias (Alles,2000).

g) La capacidad de actuación en diferentes roles profesionales o en una serie de trabajos conforme al grado necesitado en el empleo, esto es, una serie de destrezas especializadas necesarias para desempeñar un trabajo específico y puede incluir también las cualidades suficientes para intervenir en un rol

profesional (Alles,2000).

h) Paquete de conocimientos, de conductas estructuradas y de capacidades de actuación en función de un objetivo definido y en un tipo de situación dada (Alles,2000).

i) Conjunto de aptitudes y destrezas requeridas para el ejercicio de una profesión, capacidad resolutive de la problemática profesional de manera autónoma y flexible, colaborando en todo momento en la organización del trabajo en el entorno profesional (Alles, 2000).

j) La competencia, es el resultado del saber actuar. Pero para que esta se construya, es necesario poder y querer actuar (Alles, 2000).

k) La habilidad se desarrolla mediante la integración de información relevante y la experiencia adquirida.

l) Se trata de un saber-hacer donde una certificación reconocida permite identificar y resolver problemas específicos dentro de un ámbito concreto de actividad.

m) La capacidad de una persona para desempeñar una tarea profesional de acuerdo con ciertos estándares definidos y evaluados bajo condiciones específicas. Este proceso se basa en la descomposición de funciones y tareas en unidades de comportamiento observables y en la aplicación de criterios claros de rendimiento.

n) La competencia, intrínsecamente ligada al razonamiento, está conformada por conocimientos (teóricos y procedimentales), habilidades (en ocasiones automatizadas y rutinarias), y meta-conocimientos (reflexión sobre el propio conocimiento, adquirida principalmente a través de la experiencia).

ñ) Las competencias son repertorios de conocimiento que algunos manejan con mayor destreza, lo que los hace más eficaces en determinadas circunstancias.

o) Estas competencias se manifiestan en conductas observables tanto en el día a día laboral como en situaciones de prueba. Combinan de manera integrada aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

p) Son el resultado de experiencias que se gestionan gracias a las actitudes y rasgos de personalidad que permiten sacar el máximo provecho de ellas.

q) Las competencias pueden considerarse un saber combinatorio: se construyen a partir de la integración de recursos. Los profesionales emplean dos tipos de equipamiento: el personal (conocimientos, habilidades, cualidades, experiencia) y el relacionado con su entorno (herramientas, redes sociales e informativas). Estas competencias se traducen en conductas profesionales adaptadas a contextos específicos.

r) La competencia reside en la interconexión de conocimientos y habilidades o en el aprovechamiento de los recursos del entorno, más que en los saberes aislados (Alles, 2000).

2.1.7 Las competencias en México y su inserción en la Educación Superior

2.1.7.1 Las competencias en México

El tema estrictamente de las competencias en nuestro país es nuevo, mientras que en otras naciones este presenta un historial de ciertas décadas, especialmente en países tales como Estados Unidos, Inglaterra, Australia o Alemania entre otros. Las competencias surgen principalmente en relación al ámbito laboral y a los esquemas de producción en el contexto empresarial, enfáticamente en el terreno concerniente a la tecnología, en donde la expansión de los conocimientos se ha dado de manera acelerada; por lo que se hizo necesaria la capacitación continua del capital humano, independientemente de los títulos, grados, diplomas o de los antecedentes laborales que tuviera el personal.

En este tenor, es en el que surgen las llamadas competencias laborales, dicha conceptualización ha presentado diversas definiciones, en las que sobresalen aquellas en donde las describen como el potencial en términos de capacidad, para realizar de manera exitosa una actividad laboralmente con plena identificación (Iberfop-OEI, 1998).

Partiendo desde la óptica de las competencias laborales, se tiene un pleno reconocimiento del recurso humano para desarrollar con un alto nivel productivo en un escenario específico de trabajo, en donde no solo es considerado el proceso escolarizado debidamente formalizado, sino aunado a este, es de suma importancia el aprendizaje adquirido a través de las múltiples experiencias en contextos concretos donde ha desarrollado un trabajo. Es en este sentido, que se le da el amplio reconocimiento, no obstante, los títulos, diplomas o grados de estudio para valorar al personal si es competente laboralmente o si es un profesional en su trabajo (Huerta, Pérez y Castellanos, 2005).

El primer documento oficial que trató el tema de las competencias fue el Acuerdo (Diario Oficial de la Federación, 1995) a través del cual se definieron con claridad los criterios generales para poder definir la normatividad técnica de competencia laboral que abarco destrezas, habilidades y conocimientos, con una susceptibilidad de poder ser certificadas.

En dicho documento, el asunto de las competencias se abordó en los siguientes términos (Diario Oficial de la Federación, 1995):

-Que la Ley General de Educación...se estableciera un sistema de certificación, sujeto de aplicabilidad en todo el territorio mexicano, haciendo énfasis en la formación para desarrollar el trabajo en donde haya la posibilidad de ir acreditando las habilidades, los conocimientos, o las destrezas (Diario Oficial de la Federación, 1995).

-Que el Plan Nacional de Desarrollo propone un significativo incremento cuantitativo y cualitativo en la capacitación para el trabajo, estableciendo como estrategia, vincular de manera sistemática la planta productiva y la comunidad educativa, para lo cual las autoridades educativas y laborales promoverán, con la participación del sector productivo, el establecimiento de normas de competencia laboral, cuya estructura responderá a las condiciones actuales y previsibles del mundo del trabajo; dichas normas se integrarán en un Sistema Normalizado de Competencia Laboral que facilitará la movilidad del trabajador entre industrias y regiones (Diario Oficial de la Federación, 1995).

- Que asimismo, otra estrategia del Plan Nacional de Desarrollo consiste en establecer nuevas formas de certificación aplicables a las competencias laborales adquiridas empíricamente, por lo cual dispone la creación de un Sistema de Certificación de Competencia Laboral, que tendrá como base las normas definidas en el Sistema Normalizado de Competencia Laboral, que permitirá dar a los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en la práctica laboral un reconocimiento análogo al escolar, con lo cual se facilitará la alternancia de estudio y trabajo a lo largo de la vida y se propiciará la progresión hacia grados más complejos de competencia laboral dentro del Sistema Normalizado de Competencia Laboral (Diario Oficial de la Federación, 1995).

- Que, para tales fines, es necesario contar con patrones de referencia objetivos o normas técnicas de competencia laboral que permitan, de una manera flexible y susceptible de ser actualizada, identificar las capacidades de las personas, y los procedimientos de su evaluación y certificación, a fin de propiciar una mejor planeación de las actividades de capacitación en las empresas y de los servicios de formación para el trabajo (Diario Oficial de la Federación, 1995).

- Acuerdo mediante el cual se establecen lineamientos generales para la definición de normas técnicas de competencia laboral que comprendan conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación (Diario Oficial de la Federación, 1995).

Las normas técnicas de competencia laboral tendrán como propósitos (Diario Oficial de la Federación, 1995):

I. Definir el conjunto de capacidades que en sí mismas tengan significación en el mercado laboral, mediante la descripción objetiva y verificable de los conocimientos, habilidades o destrezas que son necesarios para el desempeño de la actividad laboral;

II. Utilizar una metodología única para que exista congruencia entre normas que se definan para las diversas ramas productivas y, para que, en los casos en que existan funciones laborales afines entre sectores, se evite la duplicación o superposición;

III. Estar clasificadas de acuerdo con distintos niveles de complejidad de las capacidades laborales empezando por las básicas hasta llegar, según sea el caso, a otras de mayor especialización (Diario Oficial de la Federación, 1995).

IV. Reconocer que una misma competencia laboral puede encontrar aplicación en diversas ocupaciones, actividades, industrias o regiones simultáneamente, para facilitar que los trabajadores estén en condiciones de adaptarse a la dinámica del mercado laboral (Diario Oficial de la Federación, 1995).

V. Hacer referencia sólo a aquellas capacidades laborales que por su naturaleza puedan encontrar aplicación en diversas ocupaciones, actividades, industrias o regiones (Diario Oficial de la Federación, 1995).

2.1.7.2 EI CONOCER

Derivado del documento anterior, y por medio de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, se formó el CONOCER, organismo público autónomo (CONOCER, 1995), encargado en México de regular las competencias, su certificación, evaluación, así como la autorización para que organismos privados acrediten competencias laborales en todos los campos productivos, entre ellos los servicios educativos. Los objetivos del CONOCER son (Sánchez, 2000):

a) Planificar, administrar y coordinar los Sistemas de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, asegurando su funcionamiento bajo estándares de calidad, imparcialidad y transparencia.

b) Incentivar y proporcionar apoyo técnico y financiero para la creación y operación de Comités de Normalización, especializados en sectores económicos o áreas de competencia, con el propósito de establecer Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) de aplicación nacional.

c) Fomentar y brindar apoyo técnico y metodológico en la creación y funcionamiento de Organismos Certificadores y Centros de Evaluación.

El CONOCER cuenta con Reglas Generales y Específicas, que son los documentos que definen los principios y la metodología para la implementación de los sistemas, estableciendo los lineamientos operativos y las competencias correspondientes:

- Delimitar con precisión las funciones productivas del área ocupacional a normalizar, orientando la evaluación, certificación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas de los trabajadores, así como proporcionar información a las instituciones educativas para que ajusten su oferta de formación y capacitación a las demandas del mercado.
- Elaborar, diseñar y presentar propuestas de proyectos de NTCL a nivel nacional, conforme a la metodología estipulada en las Reglas Generales y Específicas de los Sistemas de Normalización y Certificación de Competencia Laboral.

Para el CONOCER, una Norma Técnica de Competencia Laboral es un documento desarrollado por un Comité de Normalización en consulta con el sector productivo correspondiente, aprobado por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, y validado por los Secretarios de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social. Esta norma establece los criterios y directrices para la evaluación de la competencia laboral, aplicables de forma

común en todo el territorio de México.

La Norma Técnica de Competencia Laboral debe abarcar:

- La competencia para llevar a cabo la actividad correspondiente a la función.
- La competencia para gestionar los recursos necesarios tanto para el trabajo como para el proceso laboral en sí.
- La competencia para actuar en un entorno seguro, respetando las normativas de higiene y protección del medio ambiente.
- La habilidad para desenvolverse en un ambiente organizacional, interactuar con otras personas y resolver situaciones.
- La capacidad para transferir la competencia de un puesto a otro de manera efectiva.
- La capacidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y en los métodos de trabajo.
- Una Norma Técnica de Competencia Laboral se manifiesta generalmente como una Calificación Laboral.

Hasta julio de 1999, el CONOCER aprobó 203 Calificaciones de Competencia Laboral, elaboradas por 49 Comités de Normalización. De estas, 161 han sido publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF), mientras que las 42 restantes están pendientes de sanción por los Secretarios de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social.

2.1.7.3 La propuesta del CENEVAL

Para el CENEVAL, la competencia se define como la posesión y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona desempeñarse eficazmente en su ámbito profesional. También implica la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y, si es necesario, transferir sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales relacionadas.

Además, la competencia integra las capacidades necesarias para ejecutar funciones y resolver situaciones laborales al nivel requerido por el empleo, abarcando la capacidad de anticipar problemas, evaluar sus consecuencias y participar activamente en la mejora continua de su actividad.

Por lo tanto, la competencia demuestra la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad plenamente identificada. Visto desde otro ángulo, la competencia profesional es el conjunto de las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos teórico-prácticos que requiere un profesional de cualquier disciplina.

Las competencias se definen a partir del análisis de las experiencias en la realidad social, la práctica profesional, el avance de la disciplina y las demandas del mercado laboral. Esta integración de elementos facilita la identificación de las necesidades hacia las cuales se debe orientar la formación profesional, lo que a su vez permite determinar las competencias clave que deben formar parte del perfil de egreso del profesional.

¿Cómo desarrollar las competencias? La estrategia más efectiva para el desarrollo de competencias es por medio de un programa curricular de entrenamiento. El programa basado en competencias permite adaptar los currículos a las demandas laborales actuales sin sacrificar la formación integral de los individuos en los aspectos humano, profesional y disciplinar. El enfoque de competencias en la formación laboral enriquece los programas educativos, sin contradecirlos, y puede convertirse en una propuesta más actualizada y de mayor calidad.

Una característica clave de este enfoque es la vinculación directa con situaciones reales del trabajo y de la vida cotidiana. En un contexto curricular, las competencias se desglosan en unidades que tienen un significado global y pueden evaluarse a través de los resultados o productos esperados, lo que las hace comparables a los objetivos tradicionales de aprendizaje.

Con esta estrategia, se anticipa que el aprendizaje se manifieste a través de los resultados, que constituyen las evidencias. Estos resultados muestran las habilidades, actitudes y conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el profesional en tres niveles:

- a) Competencias Básicas: capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión (cognitivas, técnicas y metodológicas).
- b) Competencias generales: constituyen la base común de la profesión y están relacionadas con situaciones prácticas específicas que demandan respuestas complejas.
- c) Competencias especializadas: constituyen la base particular del ejercicio profesional y se vinculan a circunstancias específicas de su ejecución.

Concretando, para el CENEVAL, el modelo curricular por competencias, pretende enfocar los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño; se caracteriza por:

-Abarcar de manera integral un problema cada vez, en lugar de los cursos aislados o intersemestrales.

-El uso de recursos tecnológicos que simulen situaciones de la vida real.

-Colocar a disposición de los sujetos, una variedad considerable de recursos para el aprendizaje, para que puedan analizar y resolver problemas de diversa índole

Para que sea efectivo, el modelo curricular deberá cumplir con lo siguiente:

- Flexibilidad.
- Calidad.
- Pertinencia.

- Interdisciplinariedad.
- Polivalencia.
- Integridad.
- Vinculación con diversos sectores del entorno.
- Innovación.
- Transferibilidad.
- Movilidad.
- Centrado en los sujetos.

La formación centrada en competencias responde a la necesidad de hallar un punto de encuentro entre la profesión y el empleo. Pone énfasis y orienta el esfuerzo del desarrollo económico y social hacia la valorización de los recursos humanos. Es adaptable a los cambios del ámbito social y sus múltiples formas de manifestarse.

Un currículo orientado a las competencias profesionales debe enfocarse en reconocer las necesidades y problemas de la realidad, los cuales se definen mediante un diagnóstico de las experiencias laborales del entorno social. la práctica de las profesiones, el desarrollo de la disciplina en cuestión, el mercado laboral y la clase de profesionistas que requiere. La combinación y análisis de estos elementos dará vida al perfil de egreso del futuro profesional. ¿Cómo hacerlo?

Por medio de elementos de Competencia. Es la clara descripción de lo que una persona debe ser capaz de hacer y acumuladas en su conjunto darán origen a las unidades de aprendizaje. Estas unidades de aprendizaje deberán ser evaluadas a través de la calificación de las evidencias obtenidas, ya sean evidencias por desempeño, por producto y de conocimiento. La evidencia es la descripción detallada de las situaciones requeridas para dar cumplimiento a una norma establecida. Las evidencias pueden ser las siguientes:

a) Evidencias por producto: es la descripción de productos esperados o requeridos del aprendizaje

b) Evidencias de conocimiento: son conocimientos de métodos, principios, procedimientos y teorías que le permiten al sujeto ser competente, tomar decisiones en diferentes circunstancias y tomar decisiones que tiene directa relación con el conocimiento de información, sistemas de producción, responsabilidad y ética.

Finalmente, el modelo curricular del CENEVAL, distingue los saberes del individuo, los cuales pueden estar agrupados en:

a) Saberes prácticos, incluyen atributos como los conocimientos técnicos y metodológicos.

b) Saberes teóricos, son los conocimientos que se adquieren de una o varias disciplinas.

c) Saberes valorativos, son las actitudes relacionadas con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje y los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales.

2.1.7.4 El modelo complejo de la Universidad Autónoma de Guadalajara

El enfoque complejo que caracteriza al tema de las competencias, presenta diferentes aspectos coincidentes respecto a las demás miradas sobre estas, como el planear la formación considerada por módulos, la enfática necesidad de revisar con un estricto rigor el contexto, así como considerar a las competencias como el aspecto clave que organiza las currículas y su perfilamiento.

Por lo contrario, este enfoque complejo de las competencias, también presenta algunas diferencias que le dan cierta autenticidad, las cuales pueden resumirse a continuación (UAG, 2006):

a) Las competencias son abordadas desde un enfoque ético de cada plan de vida de la gente, buscando consolidar la identidad y unidad de cada persona, y no su fragmentación.

b) Las competencias pretenden un reforzamiento para contribuir en los seres humanos a generar un sentido emprendedor, de entrada, como individuos y por supuesto en la sociedad en su conjunto, para posteriormente aplicarlo en el ámbito laboral y empresarial, mejorando y transformando la realidad.

c) Las competencias son abordadas en los procesos de formación con fines claros, compartidos, socializados, y asumidos en la entidad educativa, para brindar un para qué, el cual oriente las actividades de enseñanza, aprendizaje, y evaluación.

c) Para formar competencias debe darse con una perspectiva de desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento complejo como factor esencial en la formación de seres humanos éticos, emprendedores y con altas competencias.

d) El enfoque complejo de la educación no únicamente se reduce en la formación de competencias, sino en formar individuos integrales, con sentido de vida, espiritualidad, conciencia de sí mismo, expresión artística, entre otras; y obviamente con la adquisición de competencias.

Las competencias en la línea del pensamiento complejo, no pueden tener una conceptualización única y total, por el contrario, es una terminología polisémica:

a) Dicha competencia conlleva una implicación de idoneidad, actuación, flexibilidad y variabilidad.

b) Las competencias son una actuación idónea que surge en una actividad concreta, en un escenario con sentido definido. Se trata de un término con una asimilación de propiedad, donde este actúa con una aplicabilidad en situaciones determinadas, con una alta flexibilidad para presentar soluciones pertinentes y variadas.

c) La competencia muestra aspectos como el abordaje de tareas nuevas, y la capacidad para desempeñar tareas relativamente nuevas, considerando que son diferentes a las tareas cotidianas hechas en clase o que se plantean en escenarios distintos de donde se enseñaron.

d) La competencia es una estructura conductual y de actuación en contextos reales.

e) La competencia se evidencia en entornos complejos de desempeño con atinencia en determinados ámbitos, buscando integrar los diversos saberes (saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser), en la realización de actividades y/o en la resolución de problemáticas que representen ciertos sentidos de motivación, reto, creatividad, flexibilidad, emprendimiento y comprensión dentro de una óptica de proceso meta cognitivo, compromiso ético, mejoramiento continuo y con la firme intención de aportar a la construcción y afianzamiento del tejido social, al desarrollo de las personas y de la búsqueda continua del crecimiento económico - empresarial con sostenibilidad, cuidado y protegiendo siempre el ambiente y de la diversidad de especies vivas.

Las perspectivas previas destacan seis aspectos esenciales en la definición de competencias desde un enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, meta cognición y ética. Esto significa que cada competencia debe analizarse a partir de estos seis aspectos clave para guiar tanto el aprendizaje

como la evaluación, lo cual tiene repercusiones en la didáctica, así como en las estrategias y herramientas de evaluación.

Las competencias son procesos porque son dinámicas, no fijas. En cada competencia se incluye información inicial (contexto, conocimiento de la tarea, disposición y motivación para actuar), procesamiento (análisis, comprensión, argumentación, proposición y acción en el contexto) y ciertos resultados específicos (realización de actividades, creación de productos, resolución de problemas, entre otros). Son procesos complejos porque involucran la integración y aplicación de diversos conocimientos y dimensiones humanas.

Las habilidades de pensamiento complejo, como la metacognición, la flexibilidad, la holografía, el diálogo y la meta cognición, son fundamentales en cada competencia. Las competencias son desempeños porque siempre requieren una acción concreta en actividades o problemas claramente definidos, apoyados en un proceso meta cognitivo. Si no existe aplicación práctica en una competencia, no se puede hablar de competencia, sino de capacidades, habilidades y saberes. Cada competencia debe incorporar un proceso meta cognitivo con el fin de asegurar la calidad, corregir errores y mejorar continuamente.

La competencia debe reflejar una actuación idónea; si la idoneidad no está presente, no puede considerarse una competencia. Desde el enfoque complejo, la idoneidad se evalúa con base en criterios establecidos y validados, sin comprometer la flexibilidad, creatividad e innovación.

Las competencias se aplican en uno o varios contextos, lo que requiere que las personas aprendan a comprender las características específicas de cada contexto, con sus significados y variaciones.

Cada competencia debe incluir un compromiso ético, y más allá de lo ético, debe ser antropológico, con el objetivo de que la persona asuma responsabilidad no solo con ella misma, sino también con la sociedad, el entorno ecológico y la humanidad, apoyándose en valores universales como la justicia, la solidaridad, la

protección del medio ambiente, la paz, la tolerancia y el respeto por la diferencia.

El enfoque complejo normaliza las competencias según los siguientes principios:

1. Las competencias se establecen a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, tanto actuales como futuros.
2. Los problemas se asumen como desafíos que sirven para orientar la formación.
3. Cada competencia se define como un desempeño integral, enfocado en un propósito claro.
4. En cada competencia se definen criterios que guían tanto su formación como su evaluación y certificación.
5. Los criterios buscan reflejar los diversos tipos de conocimientos involucrados en la competencia, incluyendo el saber ser, el saber conocer y el saber hacer.

Las competencias se abordan en la educación y en el ámbito organizacional desde diversos enfoques, como el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el enfoque sistémico-complejo. Este último es el que se prioriza en este documento, ya que ofrece una alternativa frente a los demás enfoques, dado que el enfoque sistémico-complejo pone énfasis en la formación de personas integrales con un compromiso ético, orientadas hacia su autorrealización, que contribuyan al tejido social y sean profesionales competentes y emprendedores.

Las competencias representan un enfoque educativo y no un modelo pedagógico, ya que no buscan ser una representación ideal de todo el proceso educativo. No determinan el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el desarrollo pedagógico, la concepción curricular, didáctica, epistemológica ni las estrategias didácticas a emplear.

En cambio, las competencias son un enfoque porque se centran en aspectos específicos y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, tales como: 1) la integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber

hacer, el saber conocer y el saber convivir; 2) la elaboración de programas de formación alineados con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, laborales, profesionales, sociales y ambientales; 3) la orientación educativa mediante criterios de calidad en todos los procesos; 4) el énfasis en la meta cognición en la didáctica y la evaluación de todas las competencias; y 5) el uso de estrategias e instrumentos de evaluación que articulen lo cualitativo con lo cuantitativo.

El enfoque de competencias puede implementarse dentro de cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o mediante una integración de ellos. Por ello, antes de aplicar esta perspectiva en una institución educativa, debe llevarse a cabo un proceso participativo para la construcción del modelo pedagógico, en el contexto del proyecto educativo institucional.

Para esto, es fundamental considerar la filosofía institucional sobre el perfil de la persona a formar, así como las aportaciones de la pedagogía, las normativas legales y la cultura. Esto servirá como base para la revisión y, en su caso, el diseño del currículo por competencias, orientando todo el proceso didáctico y de evaluación.

2.2 Estado del Conocimiento

A continuación, se presenta en orden temático, una serie de reportes de investigación de los últimos años, con la finalidad de dar cuenta acerca de la que se ha indagado y escrito, en términos científicos, sobre la evaluación de competencias y formación de docente, así como acerca de la certificación docente. La presentación de estos reportes de investigación, se realizan con la finalidad de analizar, sustentar y orientar temática, teóricamente, así como mostrar los principales resultados y conclusiones de este conjunto de investigaciones, que fundamentan y sustentan esta tesis doctoral, acerca de la evaluación, formación y certificación de competencias en el campo de la docencia, en el marco de DISA de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

2.2.1 Evaluación de competencias docentes en educación superior

Un primer trabajo, sobre la evaluación de competencias en el campo de la docencia es el de Díaz Barriga (2019), este artículo se enfoca en analizar el enfoque de competencias en la educación superior mexicana, destacando su impacto en la renovación curricular y los procesos de evaluación. Desde la perspectiva de los docentes, la transición hacia un modelo basado en competencias implica un cambio profundo en las metodologías de enseñanza, que requiere adaptarse a nuevas formas de aprender y enseñar, donde se prioriza el trabajo colaborativo y el aprendizaje en contextos reales.

Los docentes deben desarrollar competencias pedagógicas, técnicas y sociales que les permitan guiar a los estudiantes en la resolución de problemas complejos y situaciones reales, fomentando la reflexión meta cognitiva y la autorregulación. Para los estudiantes, este enfoque ofrece una educación más dinámica y contextualizada, orientada a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, en lugar de limitarse a la repetición de contenidos.

A través de métodos como los portafolios y sistemas de evaluación auténtica, se busca que los estudiantes demuestren su capacidad para desempeñar tareas en escenarios reales, lo que va más allá de los exámenes tradicionales. En este sentido, la evaluación de competencias se convierte en una herramienta crucial para medir el aprendizaje situado y fomentar una educación más integral, orientada al desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes.

Díaz Barriga, (2019), muestra un trabajo teórico, con la finalidad de ofrecer un balance en el enfoque de competencias en la educación superior mexicana con relación a diferentes tendencias y procesos de apropiación. La autora plantea que, las reformas y modelos curriculares se han definido en el contexto mexicano y en muchos otros países por arquitecturas curriculares y programas basados en la delimitación de competencias específicas de las diferentes profesiones así como

otras de orden genérico o transversal, junto con esta tendencia, las prácticas de evaluación profesional se han repensado y modificado para enfatizar el desempeño, que se adhiera a los estándares profesionales locales y globales, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha liderado el estado del conocimiento sobre la investigación curricular que explica las reformas educativas de principios del siglo XXI en México.

La hipótesis es que el discurso de la innovación se difunde a través de la incorporación de tecnologías digitales, la formación basada en competencias, el currículo flexible y la apertura a enfoques educativos experienciales y situados en entornos profesionales, el objetivo es introducir una gama de innovaciones educativas en el aula, cambiar el formato de las clases y exigir que los docentes creen currículos basados en competencias.

Se debe dar prioridad a la concretización en entornos educativos como las aulas, en lugar de sólo en los materiales curriculares fundamentales, sin embargo, un factor que no parece fomentar una distribución o aceptación adecuada entre los interesados en el currículo es la inflexibilidad de los diseños curriculares, la estandarización y los procedimientos de evaluación que todavía se basan firmemente en la replicación de contenidos.

El potencial de un modelo curricular basado en competencias se encuentra en su mirada abierta, adaptable y flexible sobre los contextos en los que se desarrolla el conocimiento a través de la práctica, en cambio al desarrollo el enfoque de competencias, en nuestro país predominaron políticas que apoyaban la evaluación extensiva y estandarizada bajo la supervisión de organizaciones nacionales e internacionales.

Estas políticas y los instrumentos que utilizaban para evaluar el tipo de aprendizaje reproductivo, declarativo y descontextualizado fueron muy cuestionados, este tipo de enfoque de entrenamiento en tareas discretas es

inadecuado e ineficaz, especialmente cuando se intenta pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicas, de investigación y profesionales, reconstruir el conocimiento dentro de una situación y contexto particular, movilizar e integrar diversos conocimientos y recursos, ofrecer una solución o tomar decisiones pertinentes son ejemplos de competencia en este caso, para la solución de problemas de carácter idealmente interdisciplinario, que se desarrollan en escenarios reales o mediante simulaciones situadas, se parte de situaciones problemáticas socialmente relevantes, alrededor de las cuales se construyen situaciones de aprendizaje constructivo, complejo y colaborativo, esto más allá de los intereses de la empresa, se enfatiza el compromiso social de la formación (Romero, 2008 citado en Barriga Arceo, 2019).

Se sabe que las habilidades profesionales se desarrollan a través de procesos de entrenamiento intencionales y guiados, pero también se perfeccionan y desarrollan en el trabajo diario del profesional cuando surgen situaciones importantes en entornos del mundo real, para movilizar los recursos necesarios, deben adquirirlos y aprender a hacerlo mediante procesos de autorregulación o reflexión meta cognitiva. El enfoque de la evaluación de competencias es el desempeño; los estudiantes deben demostrar que son capaces de realizar tareas específicas en escenarios diseñados específicamente para la prueba, además, la evaluación auténtica enfatiza el valor de aplicar la habilidad en un escenario de la vida real exclusivo del campo o la profesión que se está evaluando, lo que la lleva un paso más allá, implica autocontrol y autoevaluación por parte del aprendiz porque enfatiza la construcción colaborativa, intencional y activa del propio conocimiento (Darling-Hammond et al., 1995 citado en Barriga Arceo, 2019).

Dada su naturaleza situada, no se pretende dar a entender que representan modelos paradigmáticos o generalizados, o incluso que sean relevantes para todas las IES. Sin embargo, estos son ejemplos efectivos de métodos alternativos de evaluación de competencias que han conseguido el apoyo y la participación de las comunidades educativas de referencia, las dos experiencias de evaluación

auténtica de competencias en el nivel superior son: 1) Portafolios de evidencias de estudiantes normalistas; en los programas de formación y evaluación docente, los portafolios de evidencia han sido muy utilizados, sobre todo en contextos anglosajones, canadienses y europeos, sin embargo, en la región latinoamericana sobresalen experiencias diferenciadas de México y Chile.

Como herramienta de evaluación formativa y reflexión para docentes noveles, el diseño y la implementación del portafolio docente han sido objeto de experiencias documentadas de buenas prácticas en ciertas instancias, 2) Sistema ECOE para la evaluación de competencias de odontólogos en formación; la evaluación clínica objetiva estructurada (ECOE) es otro sistema de evaluación de competencias que debe destacarse en el ámbito de la educación médica y sanitaria. En el año 1975, Harden y asociados introdujeron este sistema de evaluación médica, se trata de un circuito de “estaciones de competencia” donde los médicos en ejercicio o aspirantes completan tareas clínicas para demostrar su competencia en un área particular de la medicina (Espinosa, 2018 citado en Barriga Arceo, 2019).

En conclusión, el enfoque por competencias y el punto de vista de una evaluación auténtica de estas competencias son interesantes porque abrazan una perspectiva que trasciende la prescripción técnica y una visión limitada a certificar acciones aisladas o productos sacados de contexto. El enfoque, centrado en la construcción de conocimiento y la innovación, en situaciones problemáticas de relevancia personal, social y profesional y en la idea de la competencia como prescripción abierta, tiene un gran potencial y establece pautas para comprender y avanzar en el aprendizaje situado, la evaluación de competencias en la educación superior no puede reducirse a simplemente reemplazar pruebas de desempeño por instrumentos de lápiz y papel; implica más que simplemente aplicar instrumentos como rúbricas, bitácoras y portafolios, se requieren avances metodológicos y técnicos importantes, así como instrucción en técnicas de co, auto y hetero evaluación.

La evaluación es una actividad social caracterizada por valores; no es cultural ni contextualmente neutral y afecta directamente lo que valoramos, lo que aprendemos y cómo lo aprendemos, la evaluación tiene el poder de limitar y avanzar el aprendizaje, así como de influir en su funcionalidad, importancia y significado. En definitiva, se necesita más teorización e investigación en el campo de la educación para comprender plenamente los procesos y herramientas pedagógicas asociadas a la adquisición de competencias, el debate sobre la relación entre competencias y contenidos, la aplicabilidad y viabilidad del enfoque en una variedad de campos disciplinares e interdisciplinares, el problema de la transposición didáctica en la enseñanza por competencias, y la gestión y diseño del currículo, entre otras cuestiones.

En este contexto temático, García et al., (2008) consideran que, en la educación superior, la evaluación de las competencias docentes juega un papel crucial para garantizar la calidad educativa y promover prácticas pedagógicas más efectivas y significativas. Desde la perspectiva de los docentes, esta evaluación no solo debe centrarse en el control administrativo, sino que debe ser un instrumento que impulse su desarrollo profesional, fomentando la mejora continua y el alineamiento con estándares que reflejen las necesidades del entorno educativo y social. Para los estudiantes, contar con profesores que integren competencias cognitivas, técnicas, relacionales y éticas asegura una formación más integral, enfocada en el aprendizaje significativo y en la preparación para los desafíos del mundo profesional.

Este modelo de evaluación propone una visión formativa, participativa y humanista, donde las competencias no solo se entienden como habilidades técnicas, sino como capacidades multidimensionales que abarcan la solución de problemas concretos y la adaptación a diversos contextos disciplinares. Además, destaca la importancia de considerar las características particulares de cada disciplina y las condiciones institucionales, como la carga académica o las modalidades de enseñanza, para garantizar una evaluación más justa y

contextualizada. Este enfoque busca no solo medir el desempeño, sino también transformar las prácticas educativas y vincular la evaluación con procesos de formación continua que enriquezcan tanto a los profesores como a sus alumnos, fortaleciendo la calidad educativa en su conjunto.

En su trabajo García et al., (2008) Llevaron a cabo una investigación documental con el objetivo de subrayar la importancia de la labor docente y contribuir a que la evaluación tenga un impacto positivo en las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje, además de la implementación de procesos de evaluación adecuados y justos. Según estos autores, el concepto de educación como un derecho universal y bien público social afecta directamente la relación entre la calidad de la educación superior, la pertinencia y la inclusión social. En su plena autonomía, la educación superior como servicio público debe impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología y promover acciones humanísticas que favorezcan la formación integral y la ciudadanía de los alumnos. (UNESCO, 1997 citado en García et al., 2008).

Destaca el papel crucial que puede desempeñar el personal docente en el desarrollo de la educación superior. Las iniciativas de evaluación en este ámbito deben superar su función actual, pasando de ser un mecanismo de control y supervisión a cumplir con su propósito de mejorar las actividades evaluadas. El modelo de evaluación de competencias docentes que se presenta ahora es uno de los resultados de las actividades de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia, un grupo de académicos de diversas universidades mexicanas que, durante más de diez años, han trabajado en una línea de investigación sobre este tema. (Cabrero, 2004 citado en García et al., 2008).

Existen cinco tópicos que destacan:

1. El enfoque basado en competencias, aplicado a la evaluación de las competencias docentes, ha proporcionado una respuesta a la necesidad de crear una fuerza de trabajo capaz de sobresalir en una economía global

competitiva. Este enfoque reconoce que el contexto cultural y las prácticas sociales de un grupo determinado afectan el desempeño de las competencias, por lo que estas deben estar alineadas con los requisitos necesarios para interactuar efectivamente y tener éxito en una tarea dentro de un contexto social específico. De esta manera, la competencia se evalúa en función de este contexto y es valorada por un agente social del entorno.

2. Se ha definido la competencia como el uso habitual y reflexivo de habilidades de comunicación, conocimientos, destrezas técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana, con el objetivo de beneficiar tanto al individuo como a la comunidad que recibe el servicio. Integra diversas funciones, como la cognitiva, técnica, integradora, relacional y afectivo-moral, lo que permite reflexionar sobre cuestiones clave en la educación formal y revisar las concepciones y métodos de enseñanza para promover un cambio en las prácticas docentes.
3. En cuanto a los tipos de competencias, la OCDE señala que lo esencial de la competencia radica en la capacidad de responder a expectativas externas. Por su parte, las competencias profesionales permiten adaptar y transformar los métodos y técnicas basados en el conocimiento teórico y metodológico adquirido durante la formación profesional. Las competencias específicas son las que distinguen cada profesión o ocupación, siendo multifuncionales y complejas, mientras que las competencias genéricas son multidimensionales. Las competencias laborales son la base del ejercicio profesional, vinculadas a condiciones de ejecución específicas y dirigidas a la solución de problemas mediante la aplicación de métodos y técnicas propias del ejercicio laboral, integrando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
4. Respecto a las condiciones contextuales de la evaluación docente, se asume que los procedimientos deben ser sensibles a la complejidad de la docencia, considerando factores como el número de horas que un docente

dedica a cada grupo, las asignaturas que imparte, la cantidad de alumnos, la modalidad de enseñanza, entre otros. Es necesario también valorar los dispositivos institucionales que conectan la evaluación docente con los procesos de formación continua. Además, se debe considerar la naturaleza de las disciplinas, dado que la investigación sobre enseñanza y aprendizaje muestra diferencias importantes entre áreas como las ciencias exactas, sociales, naturales y humanidades, respecto a cómo se estructura el conocimiento y los métodos de enseñanza.

5. El modelo de evaluación de competencias docentes para educación media y superior se presenta como un esquema conceptual que permite observar y organizar de forma clara los elementos y componentes relevantes. También puede verse como una representación ideal de los procesos, mostrando cómo se distribuyen las funciones y secuencias. Los principios clave que guían este modelo incluyen una orientación formativa, participación activa, enfoque humanista y una visión multidimensional (Zabalza et al., 2002 citado en García et al., 2008).

El siguiente artículo (Menzala-Peralta, 2023) explora la evaluación por competencias en la educación superior, destacando su importancia en un contexto marcado por los cambios tecnológicos y las crecientes demandas del mercado laboral. Desde la perspectiva de los docentes, la evaluación basada en competencias exige una reformulación de los métodos tradicionales, integrando la retroalimentación, la autorregulación y el juicio evaluativo como elementos clave para guiar el aprendizaje.

Para los estudiantes, este enfoque les otorga un rol activo en el proceso, promoviendo la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para fortalecer su autonomía y responsabilidad. La metodología de revisión sistemática utilizada en el estudio permite identificar los retos y oportunidades de este modelo, destacando la necesidad de vincular los procesos evaluativos con la formación laboral y las competencias reales requeridas por el entorno profesional. Además,

el artículo enfatiza que la evaluación por competencias debe ser un proceso continuo, no limitado a momentos específicos, para garantizar un aprendizaje significativo y aplicable.

En un mundo en constante evolución, este enfoque no solo fomenta el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también contribuye al progreso social al preparar profesionales capaces de enfrentar los desafíos de un mercado laboral complejo y globalizado.

Menzala-Peralta (2023) propone, en su trabajo, el objetivo de interpretar la evaluación por competencias en la educación superior utilizando una metodología de revisión sistemática descriptiva de artículos publicados durante los últimos cinco años del 2018 a 2022 en las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science.

Con poca aplicación para la evaluación de aprendizajes y poca claridad en cuanto a los criterios de evaluación por competencias porque los formatos de evaluación conducen a la formulación de juicios de valor con poca evidencia para la toma de decisiones, los cambios en la tecnología y las secuelas de la pandemia han estado remodelando el rol de los docentes de educación superior, a esto se suma la retroalimentación inoportuna del docente, que mejora el aprendizaje pero tiene poca incidencia en el aprendizaje pretendido y limita la capacidad de los estudiantes para asumir obligaciones con autonomía y responsabilidad.

Basados en indicadores de logro, se destacan los objetivos que deben cumplir los procesos educativos. Los estándares se vinculan con las metas particulares que se deben alcanzar, reconociendo que la interacción entre el individuo y el entorno crea interdependencia mutua. Los resultados se comparten a través de la autoevaluación, la heteroevaluación y la evaluación entre pares, con el fin de informar las decisiones y brindar retroalimentación (Tobón, 2013 citado en Menzala-Peralta, 2023).

El desarrollo de competencias implica participación, retroalimentación, autorregulación y juicio evaluativo además de utilizar tecnologías para una evaluación efectiva, las nuevas variaciones en el conocimiento y la tecnología están poniendo a la sociedad en crisis y exigiendo mayores niveles de competencia para ingresar al mercado laboral. La evaluación educativa es un proceso multifacético que debe realizarse a lo largo de todo el proceso, no sólo en determinados puntos o, peor aún, al final, sin embargo, la evaluación basada en competencias aborda un problema en la educación al conectarla con el campo del aprendizaje en lugar de con los elementos del diseño del aprendizaje, donde la tecnología y el conocimiento exigen niveles más altos de competencia para ingresar al mercado laboral (Gallardo, 2020 citado en Menzala-Peralta, 2023).

Se empleó la metodología de revisión sistemática descriptiva, considerada como el nivel más alto en la jerarquía de la evidencia porque comprende artículos y otras fuentes de información y proporciona una descripción transparente del proceso de preparación, recolección, selección, evaluación y resumen en relación con una pregunta de investigación. Se empleó el uso de booleanos ["y", "o" y "no"] junto con los términos "evaluación de competencias", "educación superior", "competencia", "competence", "evaluación", "assessment" y "avaliacao". El autor/año, la base de datos, la revista, el título y el método se ingresaron en una base de datos de Excel.

Se establecieron tres criterios para que cada artículo fuera incluido: 1) debía tener palabras clave en el título y el resumen; 2) debía estar indexado en las bases de datos necesarias; y 3) debía contener información importante aunque no estuviera indexado.

Los criterios de exclusión fueron artículos de revistas con poca relevancia al tema, artículos duplicados y no estar indexados en la base de datos, un paso crucial para alcanzar los objetivos de aprendizaje, que deben estar vinculados con la formación laboral, es la aplicación de la evaluación basada en competencias.

En conclusión, la aparición de la tecnología y la industrialización, que han generado mayores demandas de conocimiento y profesionales, así como la necesidad de dotar a los estudiantes de mayores habilidades para desempeñarse mejor en el cambiante mercado laboral, han solidificado el uso de la evaluación basada en competencias en la educación superior. Por ello, es fundamental entender que la evaluación por competencias garantiza que los estudiantes hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje porque les otorga un papel representativo y activo en el proceso de evaluación, que no se limita al docente. En consecuencia, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son componentes cruciales que van de la mano con la autoestima y la introspección.

Dado que el progreso del país depende de encontrar enfoques innovadores para la evaluación basada en competencias en la educación superior, es fundamental fomentar la investigación en esta área, de igual modo, son vitales los esfuerzos de gestión territorial que realmente involucren a la ciudadanía, la sociedad civil y las autoridades en apoyo de la educación.

En otro trabajo, Bendolla et al., (2014), enfocan su estudio en la importancia de las competencias docentes en la educación superior, particularmente en el programa de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Guerrero. La investigación busca evaluar y definir las competencias necesarias para los docentes, entendiendo que el rol del profesor debe ir más allá del conocimiento académico y abarcar habilidades pedagógicas que favorezcan el aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes.

Desde la perspectiva de los docentes, este modelo de competencias implica un cambio profundo en la manera en que se enseñan y aprenden los contenidos, promoviendo una enseñanza centrada en el estudiante y en la resolución de problemas del contexto real. Para los alumnos, este enfoque ofrece la oportunidad de involucrarse en un proceso de aprendizaje más dinámico, donde se fomente la cooperación, la reflexión y la construcción del conocimiento de manera autónoma.

Además, la evaluación de competencias docentes, basada en el modelo propuesto, permite identificar áreas de mejora en las estrategias pedagógicas, optimizando la calidad de la enseñanza. Este modelo implica una transformación integral en los métodos educativos, buscando que los docentes sean conscientes de su rol y se comprometan con la mejora continua, promoviendo un entorno educativo que favorezca un aprendizaje colaborativo, seguro y significativo para los estudiantes.

Bendolla et al., (2014), en su trabajo tuvo como objetivo identificar y al mismo tiempo evaluar el desempeño docente, en sus competencias, entre profesores que laboren en el programa Educativo que imparte la comunicación y educación dependiente de la Universidad de Guerrero.

Las competencias implican una reconfiguración de la relación entre docentes y estudiantes, promoviendo un enfoque centrado en aprender más que en enseñar. Exigen una pedagogía diferenciada, métodos renovados, colaboración, trabajo interdisciplinario y multidisciplinario, y un cambio sustancial en la práctica docente. Para aquellos que elijan seguir en este campo, es necesario el desarrollo de nuevas competencias, que incluyan profesionalización, reflexión sobre la práctica, trabajo en equipo y por proyectos, mayor autonomía y responsabilidad, así como el manejo de la diversidad, el énfasis en las situaciones y dispositivos de aprendizaje, y una actitud sensible y prudente frente al conocimiento y los procesos educativos. Todo ello conlleva una transformación en los roles tradicionales de maestro y alumno. (Rivera et al., 2012 citado en Bendolla et al., 2014).

El nuevo paradigma de las competencias, cada época, cada escenario y cada momento histórico generan determinados retos para la educación, retos que se dan por la confluencia de una serie de demandas e intereses implícitos y explícitos. Los maestros, los directivos, el sector político, los intelectuales, las empresas y las organizaciones sociales son actores esenciales en la sociedad. Las competencias

representan un enfoque en educación y no un modelo pedagógico, ya que no buscan ofrecer una representación ideal de todo el proceso educativo, ni definir el tipo de proceso instructivo, de desarrollo, ni las estrategias didácticas que deben implementarse.

Este enfoque se concentra en aspectos específicos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, tales como: 1) la integración de conocimientos, procesos cognitivos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en el desempeño frente a tareas y problemas; 2) el diseño de programas de formación que respondan a los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto, y 3) la orientación educativa mediante estándares e indicadores de calidad en todos los procesos. Adoptar un enfoque basado en competencias implica un compromiso con la mejora continua y la transformación profunda de los niveles educativos, con el objetivo de garantizar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. (Tobón et al., 2006 citado en Bendolla et al., 2014).

La evaluación de competencias docentes tiene como objetivo identificar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y, en general, el desempeño del docente en su labor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es corregir, retroalimentar y ajustar las estrategias para mejorar las actividades que se realizan. Evaluar las competencias docentes es una consecuencia directa de adoptar el modelo de enseñanza basado en competencias, lo que implica la implementación de nuevas acciones tanto para los docentes como para los estudiantes.

Esta evaluación puede ser un componente clave en el desarrollo y validación del modelo, ya que proporciona las bases para crear procedimientos de evaluación más sólidos de las habilidades profesionales y obliga a definir con claridad qué se evaluará, por qué y cómo. La evaluación práctica de los profesores se realiza mediante diferentes enfoques y fundamentos, y aunque no existe un enfoque

único superior, muchos expertos coinciden en que hay varios enfoques con diferentes niveles de efectividad, dependiendo de las circunstancias particulares de cada evaluación. (Rueda et al., 2009 citado en Bendolla et al., 2014).

El estudio se llevó a cabo con un enfoque mixto, combinando los métodos cualitativos y cuantitativos en su forma más integrada. La investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México, en la Unidad Académica de Sociología. De acuerdo con el Anuario Estadístico 2013-2014 de la UAG, la institución cuenta con 15 profesores, de los cuales se seleccionó una muestra aleatoria de seis docentes. Para la recolección de datos, se aplicó una encuesta que contenía variables ordinales y escalas, y se utilizó software especializado para depurar los ítems y comprobar si formaban parte de una escala válida. El análisis mostró que seis competencias docentes alcanzaron niveles mínimos, mientras que el resto llegaron a niveles normales.

En conclusión, el trabajo de los docentes impacta directamente en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que es fundamental que los profesores cuenten no solo con competencias en su área de especialización, sino también con competencias pedagógicas. Esto implica que las universidades deben formar profesionales competentes y que los docentes reflexionen sobre su práctica para promover un cambio que garantice una docencia de calidad. Los resultados obtenidos en este estudio serán útiles para la institución en cuestión y para otras, pues servirán para diseñar estrategias que fortalezcan las competencias docentes de acuerdo con el modelo educativo universitario, facilitando la implementación exitosa del enfoque de Educación Basada en Competencias. Por lo tanto, los docentes deben asumir un rol consciente que apoye el proceso de aprendizaje, creando un entorno seguro donde los estudiantes puedan aprender, asumir riesgos, cometer errores y aprender de ellos, apoyarse entre sí y establecer relaciones de confianza y colaboración.

Por su parte, la investigación de Guzmán et al., (2008) se centra en la evaluación de las competencias docentes en el ámbito de los posgrados de instituciones formadoras de docentes en la ciudad de Chihuahua. La investigación busca identificar y evaluar las competencias que los profesores deben tener para impartir cursos de posgrado en educación, considerando que los programas de estudio de todos los niveles educativos en México, desde preescolar hasta la universidad, se basan en el enfoque por competencias.

Desde la perspectiva de los docentes, este modelo implica una preparación más profunda en metodologías que faciliten la enseñanza basada en competencias, lo cual también se refleja en la necesidad de ajustar y especificar las competencias docentes dentro de los currículos de los programas de formación. Para los estudiantes, contar con docentes capacitados en estos enfoques garantiza que la formación recibida esté alineada con los estándares educativos actuales, promoviendo un aprendizaje más efectivo y relevante.

La investigación utilizó tanto métodos cualitativos como cuantitativos, con el fin de crear un instrumento de evaluación que permita valorar el desempeño docente en áreas clave como la interacción pedagógica y la comunicación educativa. Este proceso no solo busca mejorar la calidad de la enseñanza, sino también fortalecer las prácticas instruccionales, asegurando que los docentes estén mejor preparados para enfrentar los retos educativos del siglo XXI.

Guzmán et al., (2008) el objetivo es construir una propuesta de evaluación del profesor, mediante un acercamiento teórico-metodológico para reconocer y evaluar las competencias docentes, es realizado en tres Instituciones Formadoras de Docentes de la ciudad de Chihuahua. En la investigación se propone realizar un estudio sobre las competencias de los docentes que cursan los posgrados del IFD. Este estudio debe tomar en cuenta dos factores: 1) el enfoque principal de los posgrados es la profesionalización de los docentes de educación básica; y 2) los planes de estudio en todos los niveles en México, desde preescolar hasta la

universidad, se basan en el enfoque por competencias.

Los docentes que imparten los actuales currículos basados en competencias a los estudiantes deben, en nuestra opinión, estar capacitados en esta metodología, el modelo por competencias ha sido integrado a los currículos de los IFD; sin embargo, las competencias docentes y sus modalidades de evaluación no han sido especificadas por los mismos, por ello, se debe examinar y utilizar los fundamentos teóricos y metodológicos para determinar y evaluar las competencias de los instructores de cursos de posgrado en la ISFD (Luna, 2008 citado en Guzmán et al., 2008).

Las estrategias y métodos empleados incluyeron sesiones de preguntas y respuestas, desarrollo curricular, documentales, debates grupales y análisis cualitativos y cuantitativos. La mayoría de los docentes del IFD tienen dos cosas en común: tienen experiencia en la docencia de educación básica y han realizado su formación inicial en escuelas normales, tanto su desempeño profesional como la calidad de los cursos de posgrado que imparten se caracterizan por estos rasgos, con concentraciones en práctica docente, investigación, administración escolar, desarrollo educativo y planificación y administración educativa, los tres IFD juntos ofrecen un total de cinco títulos de maestría.

Se desarrolló en dos etapas: etapa 1) la identificación de las competencias docentes, esta permite delimitar las competencias docentes de los profesores del posgrados, en el cual se desarrollaron tres fases, la primera diagnóstico de la docencia en los posgrados, la segunda acercamiento teórico a la evaluación de competencias y la tercera propuesta para la identificación de competencias docentes. En la etapa 2) se construyó un instrumento en donde se integra dos competencias a la dimensión intralínea de la práctica docente, que se encuentra en las fases de validación de contenido, este instrumento está dirigido a estudiantes y toma en cuenta en su composición la utilización de listas de cotejo para evaluar el nivel que desarrolla cada profesor que son tres valoraciones,

experto, con experiencia y novato.

Como resultado de la primera etapa, se agrupan en dos partes la primera corresponde a diagnosticar y discutir con elementos teóricos ambos modelos y en la segunda etapa expone estructuralmente las competencias docentes ubicadas. En la segunda etapa se construyó un instrumento dirigido a alumnos que integran dos competencias, interacción pedagógica y comunicación educativa.

En conclusión, los cursos de posgrado del IFD comparten similitudes en sus contextos institucionales, modelos educativos y características de sus docentes, las capacidades académicas de los tres profesores de posgrado están determinadas en cierta medida por su preferencia por las funciones de docencia sobre las de investigación.

Las técnicas de búsqueda de competencias no sólo permitieron elaborar una propuesta de trabajo académico, sino que también posibilitaron definir y organizar las competencias de los profesores para este corte educacional, a través de un esquema que incluye la amplia gama de todos los elementos que se requieran para proponer el modelo teórico-metodológico para examinar las competencias y accesibilizar todo proceso de ayuda para fortalecer las prácticas instruccionales.

El artículo de Santiago et al., (2017), aborda la implementación y evaluación del modelo educativo basado en competencias en la educación media superior de México, específicamente dentro del esquema de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Desde la perspectiva de los docentes, la adopción de este modelo requiere no solo el dominio de competencias específicas, sino también un compromiso continuo con su formación y la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras.

La formación de los docentes se considera esencial para garantizar que los estudiantes adquieran tanto competencias generales como disciplinares,

favoreciendo un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. Para los estudiantes, este enfoque permite una educación más dinámica y contextualizada, donde se valora el trabajo colaborativo y la aplicación de conocimientos en situaciones reales.

El estudio, que involucró tanto a docentes como a estudiantes, destaca que la mayoría de los alumnos perciben positivamente el desempeño de sus profesores, aunque también se identifican retos importantes, como la falta de recursos tecnológicos en algunas instituciones. Los resultados subrayan la necesidad de un seguimiento y evaluación constantes para asegurar que los procesos de formación docente estén teniendo el impacto esperado y, a su vez, mejorar la calidad educativa en los planteles de educación media superior.

Santiago et al., (2017) El análisis enfatiza la relevancia de elevar la calidad de la educación media superior mediante la acreditación de los centros educativos, con el respaldo del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), desarrollada dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se estructura en torno a cuatro componentes: el establecimiento de un marco curricular común basado en competencias; la regulación de las modalidades de oferta educativa; la implementación de mecanismos de gestión para garantizar su ejecución efectiva; y un sistema de certificación para los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

Este sistema abarca cinco direcciones generales: Educación Tecnológica Agropecuaria, Educación Tecnológica Industrial, Centros de Formación para el Trabajo, Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, y la Dirección General de Bachilleratos, además de tres entidades paraestatales coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior: Colegios de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (SEP, 2015 citado en Santiago et al., 2017).

Para apoyar las políticas de la RIEMS, se implementó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), en conjunto con la ANUIES. Este programa contempla dos modalidades enfocadas en formar a los docentes bajo el esquema por competencias del marco curricular común, promoviendo la transformación de sus prácticas pedagógicas mediante el uso de estrategias innovadoras centradas en el desarrollo de competencias (ANUIES, 2013 citado en Santiago et al., 2017).

La promoción del conocimiento es la característica principal de la educación basada en competencias, ya que permite esperar que los graduados posean tanto competencias generales como competencias específicas de la disciplina, el docente debe estar plenamente comprometido con la tarea educativa en cuestión y apoyar el aprendizaje significativo de los estudiantes para lograr este objetivo, por tanto, esta premisa sugiere que se deben crear entornos que valoren el trabajo colaborativo, la aplicación de conocimientos en escenarios reales, el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, y el aprendizaje de la autoevaluación y la valoración del trabajo de los compañeros, para facilitar el desarrollo y la aplicación de competencias tanto genéricas como disciplinares en los estudiantes, además, este proceso ayudará al egresado de la educación media superior a aprender a aprender a lo largo de su vida.

El método que se utiliza es un modelo de dos etapas de Nau que consiste en aplicar un enfoque y luego otro, de una manera relativa independiente, se inició una entrevista a los docentes que cursaron el diplomado y se concluyó con la aplicación de encuestas a los alumnos que estaban a cargo de los profesores, este estudio fue de tipo descriptivo-exploratorio, en donde participaron 20 docentes y 490 alumnos.

Como resultado las siete categorías del estudio sirven como base para la presentación de los resultados de la investigación en donde se habla sobre cómo la educación basada en competencias es vista por los instructores, varias de sus

conceptualizaciones se alinean con autores reconocidos en el campo de las competencias y las organizaciones nacionales, según el análisis de contenido. El 57 por ciento de los estudiantes respondió favorablemente al desempeño de su docente en el aula en respuesta a la primera pregunta que se les planteó, este porcentaje indica que la mayoría de los estudiantes cree que los profesores hacen un trabajo adecuado en el aula.

En resumen, el marco curricular común fundamentó el Sistema Nacional de Bachillerato en México con el objetivo de garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en este nivel educativo. Para alcanzar esta meta, fue indispensable capacitar a los docentes como facilitadores del proceso de enseñanza. Una vez adquiridas estas competencias, se espera que los profesores promuevan, de acuerdo con el marco curricular común, el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los alumnos de nivel medio superior.

Aunque existen pocos antecedentes de un proceso de formación docente tan extenso, el principal desafío radica en la falta de evaluaciones oficiales sobre el desempeño de los profesores tras su capacitación, así como sobre los avances académicos de sus estudiantes. En relación con los docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco, se identificó que comprenden los conceptos y las implicaciones académicas de la educación basada en competencias. Sin embargo, muchos mencionaron que sus planteles enfrentan limitaciones tecnológicas, e incluso problemas básicos como la falta de electricidad. Esto resulta alarmante, ya que el estudio se llevó a cabo en cuatro municipios económicamente destacados, lo que sugiere que en zonas más desfavorecidas las carencias tecnológicas en el aula podrían ser aún mayores.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los docentes identifican los tipos y momentos clave del proceso evaluativo, lo que permite concluir que el éxito de un modelo educativo depende en gran medida de la capacitación y actualización continua de los profesores. No obstante, también es crucial dar seguimiento a estas iniciativas formativas para medir su impacto académico. De lo contrario,

sería difícil determinar qué mejoras o ajustes son necesarios para alcanzar los objetivos establecidos en estos procesos complejos.

En otra investigación, García et al., (2016) en su artículo presentan un modelo innovador para evaluar las competencias docentes en los niveles de educación secundaria y superior, basado en investigaciones sobre prácticas de evaluación del desempeño docente y la incorporación de nuevas técnicas. Desde la perspectiva de los docentes, este modelo busca mejorar las prácticas pedagógicas al ofrecer una evaluación que valore su rol y oriente sus acciones hacia un mejor desempeño educativo. Para los alumnos, la implementación de este modelo promete una enseñanza más efectiva, enfocada en la mejora continua de los educadores y, por ende, en la calidad de su aprendizaje.

El modelo se basa en principios que consideran el contexto social de las instituciones educativas, las políticas públicas y el enfoque por competencias, lo que permite una evaluación más holística que no solo mide conocimientos, sino también habilidades, actitudes y el impacto de las prácticas pedagógicas. Al ser un proceso voluntario y orientado al autocontrol, fomenta la reflexión crítica y el compromiso del docente con su propio desarrollo profesional. Este enfoque tiene el objetivo de transformar la evaluación en una herramienta para fortalecer la calidad educativa, asegurando que los resultados de la evaluación contribuyan significativamente a la mejora de la enseñanza.

García et al., (2016) a partir de los conocimientos adquiridos en las investigaciones sobre las prácticas de evaluación del desempeño docente, probando nuevas técnicas de evaluación e incorporando elementos de otros modelos, se presenta un modelo para evaluar las competencias docentes para la educación secundaria y superior.

El propósito del modelo es asegurar que la evaluación impacte en la mejora de las prácticas docentes, enfatice el valor del rol docente y oriente las acciones de los educadores y gestores durante los procesos de evaluación.

El contexto social de las instituciones educativas, un marco conceptual del sistema, las prácticas evaluativas actuales, las diversas propuestas de enseñanza por competencias, el enfoque por competencias, el impacto de las políticas públicas basadas en la evaluación y la necesidad de orientar a los actores sociales involucrados fueron los principios generales adoptados en su desarrollo, en donde implica que la persona de forma voluntaria acceda a pasar por un proceso de evaluación para comparar su desempeño, conocimientos, habilidades y actitudes, de acuerdo a las unidades de competencia de un perfil ocupacional determinado. Se trata de un esfuerzo para garantizar que la evaluación del desempeño de los educadores se realice de manera responsable y en el contexto de la creciente autonomía y autocontrol de los participantes.

En Villaroel et al., (2017), este artículo aborda el desarrollo y evaluación de perfiles docentes en el contexto de la educación superior en Chile, con el objetivo de guiar la capacitación y mejorar las prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva de los docentes, la evolución de la educación superior ha transformado profundamente su rol, exigiendo una adaptación de los métodos tradicionales a nuevas estrategias centradas en el aprendizaje de los estudiantes, en lugar de la enseñanza convencional.

Para los estudiantes, esta transformación implica una educación más activa y participativa, donde su rol se vuelve más protagonista en el proceso de aprendizaje. A medida que el acceso a la educación superior se ha expandido en Chile, el desafío de lograr un aprendizaje uniforme entre los graduados ha impulsado la implementación de sistemas educativos más integrales, que valoren tanto las competencias específicas de cada disciplina como las habilidades transversales necesarias en el mundo laboral.

Los resultados del estudio revelan que, aunque los docentes sobresalen en competencias clave, hay diferencias en las expectativas de los estudiantes según su nivel educativo, lo que destaca la importancia de ajustar las competencias

docentes de acuerdo a las necesidades y características de los estudiantes en cada etapa de su formación. Este enfoque busca no solo mejorar la calidad educativa, sino también asegurar que los docentes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos de un sistema educativo cada vez más dinámico.

Villaroel et al., (2017) con la finalidad de crear perfiles docentes que permitan guiar el entrenamiento, capacitación y evaluación del docente; consideran que en el sector de la educación superior en Chile no ha sido inmune a las transformaciones sistémicas que lo han envuelto, la formación de los estudiantes universitarios ha sido objeto de escrutinio, particularmente en relación con el tipo de conocimientos y habilidades que se supone que deben adquirir los graduados universitarios, originalmente estaba previsto que este fuera utilizado para entrenamiento de élite. Antes de la década de 1990, se consideraba un derecho exclusivo para un segmento específico de la población (aproximadamente el 15% de cada 100 estudiantes cursaba estudios superiores), sin embargo, según Brunner, hoy en día 40 de cada 100 jóvenes tienen acceso a la educación superior.

Existen aproximadamente 4.000 programas de pregrado y posgrado ofrecidos por más de 250 instituciones de educación superior (González, 2015 citado en Villaroel et al., 2017). Lo que hace lograr un aprendizaje uniforme y superior entre los graduados sea un desafío, esto ha impulsado ajustes y el desarrollo de sistemas para garantizar que cada estudiante cumpla con los requisitos educativos necesarios para su línea de trabajo, desde un punto de vista integral y holístico, esto re contextualiza los procesos de aprendizaje cambiando el rol del docente y activando el rol del estudiante.

La intención era sustituir el “modelo centrado en el aprendizaje” por el “modelo centrado en la enseñanza” en donde los docentes deben adaptar y modernizar sus métodos de enseñanza tradicionales para adaptarse a esta nueva estrategia (Biggs et al., 2011 citado en Villaroel et al., 2017). El método es mixto, en esta sección se divide en tres subsecciones: la primera describe en detalle el diseño de

la investigación, seguido de una explicación de las técnicas de recolección de información, una descripción de los tipos de participantes y su número, y una explicación final de los pasos tomados para recolectar y analizar los datos.

En el análisis de datos tuvo en cuenta la primera ronda de revisión y limpieza de datos, que comenzó con una inspección manual, un análisis estadístico multivariado de valores atípicos y una revisión de doble tipificación, en este nivel se utilizaron estadísticas inferenciales (prueba T para comparar medias) y estadísticas descriptivas (medias, desviación estándar, porcentajes, puntajes máximos y mínimos) para analizar los resultados. Se utilizó el método de análisis de contenido cualitativo para analizar los datos obtenidos de los grupos focales y las entrevistas.

El estudio empleó técnicas de codificación abierta y axial para determinar temas y establecer categorías de análisis, posteriormente se combinaron los datos, agregando datos de cada entrevista para enriquecer las categorías, se realizó análisis sobre los siguientes temas: evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje que reflejan la competencia, grado de desarrollo de cada competencia relacionada y de la propia dimensión, jerarquías de competencias dentro de cada dimensión y variaciones en función del nivel de titulación en que se imparte la docencia (cursos de primeros años, de intermedios y de final).

Los resultados se presentan en cinco subsecciones; Resultados a nivel de observaciones en el aula, Resultados a nivel de entrevistas a los docentes, Resultados a nivel de encuesta a los docentes, Resultados entrevista equipos de gestión académica y Resultados de focus group a estudiantes.

En conclusión se puede considerar lo siguiente: a) De las observaciones realizadas a los docentes se desprende que éstos sobresalen en las tres competencias –Básica, Específica y Transversal– propuestas por el modelo, lo cual es congruente con la observación de que estos docentes sobresalen en sus

evaluaciones docentes, también se observaron variaciones dependiendo del nivel educativo de los estudiantes, a diferencia de los estudiantes universitarios que enfatizaban la experiencia laboral y el conocimiento de la materia, y de los estudiantes de posgrado que exigen proximidad, accesibilidad y empatía, los estudiantes de secundaria valoraban la capacidad del profesor para motivar.

Según las entrevistas a los docentes, sus principales prioridades para las Competencias Básicas son tener un conocimiento profundo del material que enseñan, junto con experiencia en el campo, habilidades comunicativas y rasgos personales y b) Los docentes consideraron que las habilidades de planificación y organización en la categoría de habilidades específicas y las habilidades cognitivas en la categoría de habilidades básicas eran las más pertinentes según sus respuestas a las encuestas, estos resultados indican que distintos actores valoran distintas competencias en distintos momentos.

En Sartor-Harada (2020), este artículo examina cómo los docentes perciben el desarrollo de competencias a través de los proyectos de aprendizaje basado en servicio (ApS), una metodología que busca integrar el aprendizaje académico con el servicio comunitario. Desde la perspectiva de los docentes, el enfoque ApS les permite involucrarse activamente en proyectos que no solo abordan necesidades comunitarias, sino que también favorecen el desarrollo de competencias clave como las socioemocionales, organizativas y técnicas.

Para los estudiantes, este enfoque proporciona una educación más práctica y centrada en la resolución de problemas reales, lo que les otorga un mayor sentido de responsabilidad y conexión con la comunidad. A pesar de los beneficios identificados, los docentes señalan que la falta de apoyo institucional y la necesidad de formación especializada en la gestión de proyectos ApS son desafíos importantes. Sin embargo, existe una clara motivación y conciencia sobre los beneficios de aplicar este enfoque en la educación superior, especialmente en términos de la integración de conocimientos interdisciplinarios y el desarrollo de

habilidades cívicas.

La investigación resalta la importancia de adaptar las metodologías pedagógicas para incorporar el aprendizaje-servicio como un puente entre lo académico y la responsabilidad social, promoviendo una educación integral que forme no sólo profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos.

Sartor-Harada, (2020) realiza una investigación con la finalidad de analizar la percepción de los docentes respecto al desarrollo de competencias a partir de proyectos del aprendizaje de servicio (ApS).

Puig (citado en Sartor-Harada, 2020) señalan que existe una amplia gama de definiciones porque las características que las definen son compartidas por diferentes enfoques, entre ellos el aprendizaje basado en proyectos, la educación cívica, la integración de conocimientos y los servicios comunitarios, entre otros, los proyectos ApS son actos solidarios liderados por estudiantes que intentan abordar necesidades de la comunidad mediante la presentación de una propuesta de trabajo basada en material de curso previamente establecido, estos son los tipos de proyectos que abordan tanto las necesidades de la comunidad como los estándares académicos a la vez.

El éxito de los proyectos y propuestas de ApS en la educación superior depende en gran medida de la participación y el apoyo de las instituciones, así, el hito de la extensión universitaria centrado en el desarrollo de competencias cívicas y cívico-sociales tanto en estudiantes como en docentes garantizaría una educación en valores a lo largo de la vida para todos los implicados en el proceso educativo (Alvariñas et al., 2011 citado en Sartor-Harada, A., 2020).

La comprensión de los principios de ApS en la educación superior, así como el papel de la docencia y las competencias requeridas para actuar en este tipo de proyectos, han sido los principales focos de la formación teórica y de investigación en este campo.

La metodología ApS nace de un movimiento socioeducativo que se define por el objetivo de situar a los estudiantes en el centro de proyectos que posibiliten la integración de conocimientos interdisciplinarios, los procesos educativos se han visto impactados por la forma en que la tecnología ha cambiado el panorama de la información y la comunicación, los estudiantes ahora esperan tener más voz y voto en su educación, y el contenido ha evolucionado hacia piezas personalizadas, participativas y portátiles.

El proyecto de servicio generalmente se basa en el material curricular que se enseña, porque los programas de aprendizaje-servicio generalmente se basan en cursos formales, según el paradigma de la complejidad Morin, la educación debe integrar conocimientos de diferentes ámbitos e ir más allá de los contenidos curriculares, por eso existe una conexión entre lo académico y el desarrollo de la ciudadanía.

En la metodología se optó por un diseño de investigación descriptiva con un enfoque mixto y de tipo ex post facto, estuvo conformada por 34 docentes: 23 docentes universitarios provenientes de países hispanohablantes y 11 docentes universitarios, se ha fundamentado en una metodología de trabajo híbrida basada en una encuesta matriz que cruzaba preguntas de tipo cuantitativo con cuestiones abiertas que han permitido un trabajo más cualitativo por parte de los docentes en la lectura e interpretación de las respuestas de los alumnos.

Como resultado respecto a la percepción del profesorado participante sobre las competencias adquiridas, se detectaron tres grandes categorías de competencias: competencias socioemocionales (CS): inciden en la importancia de la implicación del profesorado en el contexto, así como en la necesidad de interrelacionarse con varios agentes en el proyecto de ApS. De este modo, un 68% del profesorado participante cree haber adquirido este tipo de competencias, competencias organizativas (CO): se centran en administrar los recursos de la escuela, coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa,

de este modo, planificar, organizar, gestionar y liderar, son acciones necesarias en los proyectos de ApS, y competencias técnicas relacionadas con el tema del proyecto (CT): son aquellas que están relacionadas directamente con conocimientos y habilidades específicas para el desarrollo del proyecto de ApS, además, cada categoría se dividió en tres o dos subcategorías.

En conclusión, el análisis y discusión realizados y los resultados obtenidos, se pueden extraer las siguientes conclusiones principales: 1) El profesorado destaca el escaso apoyo que han recibido por parte de las instituciones los proyectos en los que ha participado; 2) Existe motivación y conciencia sobre los beneficios de aplicar ApS en la educación superior; 3) Existe necesidad de formación didáctica en la propia metodología; 4) Los participantes identificaron una necesidad: capacitación especializada para la gestión y planificación de proyectos de ApS.

Por su parte en Vargas et al., (2021), este artículo analiza la relación entre las competencias investigativas y la formación de los docentes en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de Perú. El enfoque de competencias y las modificaciones curriculares están estrechamente relacionados con la preparación de los educadores, quienes deben desarrollar habilidades tanto pedagógicas como investigativas. Para los docentes, el modelo de formación propuesto busca potenciar su capacidad para integrar la investigación en la enseñanza, lo cual es esencial para el desarrollo académico y social. Los estudiantes se benefician cuando los docentes aplican métodos basados en investigación, lo que mejora la calidad de su aprendizaje.

El estudio utiliza una metodología mixta para evaluar las competencias investigativas de los docentes, destacando que cerca del 60% de los evaluados poseen competencias adecuadas en este ámbito. El modelo de formación docente investigadora es crucial, pues permite a los educadores generar investigaciones aplicables que beneficien tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa en general.

Vargas et al., (2021) en su investigación, el objetivo fue determinar el grado de correlación entre las competencias investigativas y la formación del profesorado investigador, ante el imperativo de examinar las formas en que el cultivo de competencias investigativas incide en dicha formación en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle de Perú.

El desarrollo de acciones relacionadas con el modelo de competencias y las modificaciones curriculares son dos factores que se vinculan a la formación docente, que es un tema de continuo de interés, es factible validar intentos de introducir un profesional más capaz que asegure, a través de su trabajo, el desarrollo cultural, social y económico en los años de formación de los estudiantes examinando el nuevo paradigma de la educación superior, dentro de la disciplina de la pedagogía, existe una taxonomía y clasificación diversa de las competencias docentes respecto a las competencias de los profesionales de la educación comprometidos tanto con la investigación académica como con la docencia (Trujillo, 2014 citado en Vargas et al., 2021).

Sallan enfatiza que el desarrollo de habilidades técnicas, metodológicas, sociales y personales es un componente de los roles de la profesión docente en la didáctica, la tutorial, la vinculación con el entorno social, la formación permanente y la innovación.

En consecuencia, el educador construye un conjunto de disposiciones y habilidades que le permiten potenciar la tarea instruccional, cultivar la administración de herramientas de diferenciación e incentivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporar prácticas reflexivas en la acción instruccional y centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, el currículo debe definir y especificar los distintos niveles de competencias que deben poseer los docentes, incluidas las habilidades investigativas, pedagógicas, personales y comunicativas, la elección y el desarrollo de tareas que valgan la pena para los alumnos, crear, desarrollar y mantener un ambiente de aula pacífico que respalde un proceso que

resulte en éxito académico, el profesor tiene que aprender a aplicar las ideas, estrategias y tácticas fundamentales de la investigación educativa en entornos de aulas del mundo real, teniendo en cuenta al mismo tiempo las características únicas del entorno y la cultura de la escuela (Correa et al., 2009 citado en Vargas et al., 2021).

Para la formación de docentes investigadores es necesario un proceso educativo complejo que implique una preparación permanente desde diversos ángulos, entre ellos el institucional y contextual, el académico curricular y el de asesoría académica, donde converge la complejidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, la creación de grupos científicos estudiantiles bajo la dirección del profesor puede tener un impacto tan positivo que puede mejorar la relación entre profesor y alumno.

El presente estudio se creó debido a la importancia del tema de la formación docente en la educación superior, reconocer, definir y abordar problemas en diversas situaciones. Se puede inferir un significado amplio cuando se discute las capacidades de investigación de los instructores de educación superior.

El método aplicado es de carácter descriptivo, explicativo, cualitativo y cuantitativo. Se verificó la confiabilidad estadística del instrumento diseñado, cuya validez fue establecida mediante el juicio de expertos, y la fiabilidad fue corroborada a través del coeficiente alfa de Cronbach. Para el análisis de las variables, se empleó estadística descriptiva, mientras que la estadística inferencial permitió correlacionar las variables y evaluar la distribución de frecuencias.

El instrumento final consta de 34 preguntas, el cual fue aplicado a expertos con el objetivo de evaluar las competencias de 37 docentes en las categorías de bueno, aceptable y bajo. Este instrumento fue sometido a pruebas de confiabilidad, obteniendo un valor de 0.791 en el coeficiente de Cronbach, lo que demuestra que es confiable. De los 37 docentes evaluados (100 %), se identificó que cerca del 60 % (59.46 %) cuenta con competencias investigativas.

En conclusión los futuros educadores dependen en gran medida de investigadores calificados en el ámbito educativo para generar investigaciones de alto calibre y ofrecer prácticas basadas en evidencia, su impacto es tan grande que se extiende más allá del aula y llega a la creación de una sociedad sostenible, la función del docente como profesional de la educación se reformula a partir de la investigación, que es reflexión en la acción, por esto se dice que la conceptualización es importante, sobre todo considerando el carácter dinámico de los planes de estudio y currículos, así como el impacto de las TIC en los entornos sociales y educativos.

En Gómez et al., (2021), esta investigación ofrece un análisis crítico de las prácticas de evaluación del desempeño docente en las instituciones de educación superior, enfocándose en cómo estos métodos impactan la mejora de la práctica educativa. Desde la perspectiva de los docentes, la evaluación debe ser una herramienta de desarrollo profesional que no solo valore el rendimiento, sino también ayude a mejorar la enseñanza mediante la reflexión y el aprendizaje continuo.

Para los estudiantes, una evaluación efectiva de los docentes implica tener profesores más capacitados, que utilicen métodos pedagógicos adaptados a sus necesidades y favorezcan un entorno de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, el artículo señala que las instituciones educativas a menudo recurren a herramientas de evaluación limitadas, como cuestionarios de satisfacción estudiantil, que priorizan la cuantificación de los resultados en lugar de una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas.

La evaluación, en este contexto, debe ir más allá de la simple calificación del desempeño y orientarse hacia la identificación de áreas de mejora y la implementación de estrategias que fortalezcan tanto el desarrollo docente como el aprendizaje de los estudiantes. Así, se destaca la necesidad de un enfoque integral que considere tanto los aspectos formativos como sumativos de la evaluación, con el objetivo de crear relaciones significativas entre el desempeño

docente y los resultados del aprendizaje.

Gómez et al., (2021) considera en su objetivo de investigación, presentar una revisión crítica de las maneras en que se tiende a evaluar el desempeño de los docentes universitarios, así como apoyar el objetivo de mejora continua de la práctica docente, en este artículo se realizará un análisis crítico de los métodos que se suelen utilizar para evaluar el desempeño de los docentes universitarios.

Al examinar lo que las instituciones de educación superior (IES) dicen sobre cómo evalúan el desempeño docente, se observa que priorizan el aprendizaje docente sobre la práctica con el fin de mejorarlo, en referencia a los primeros, con frecuencia se concentran en cuestiones administrativas en lugar de mejorar el rendimiento académico, al concentrarse en las opiniones de los estudiantes utilizando un único instrumento, estos últimos enfatizan una visión unilateral y cuantitativa, al examinar estos componentes en cada uno de ellos, las IES pueden tomar decisiones sobre qué acciones sirven mejor a sus propósitos establecidos con el apoyo de ideas, para producir ideas para el desarrollo profesional docente y, en consecuencia, para el mejoramiento de la calidad educativa, es imperativo analizar las prácticas de evaluación que se han establecido en las Instituciones IES.

El análisis surgió a partir de una investigación sobre el proceso de evaluación de una institución de educación superior, en la que se encontraron discrepancias en los objetivos, procedimientos, herramientas y aplicaciones de los resultados, con base en esto, se examinaron los métodos utilizados en otras instituciones y se descubrieron desafíos comparables.

En la primera sección del artículo se enumeran tres de los modelos de evaluación que se aplican con mayor frecuencia en entornos educativos. El propósito de esta revisión es destacar las diversas interpretaciones de la evaluación y las formas en que las instituciones educativas la utilizan.

El tercer apartado se centra en las críticas que los expertos en la materia formulan al uso del cuestionario, en concreto en la medida en que consideran que su implementación sigue una racionalidad técnico-instrumental orientada a la consecución de resultados, en particular aquellos que priorizan la eficacia y la eficiencia y, en consecuencia, el control basado en premios o castigos. En las secciones cuarta y quinta se presenta la propuesta de aplicar el marco constructivista, que orienta hacia la mejora continua, y métodos alternativos de evaluación.

Estas propuestas se agrupan en tres grandes modelos que Rama, Nevo y Gaytán proponen a partir del análisis y sistematización que realizaron de las diversas visiones que han existido respecto a la evaluación, lo que les permite presentar un panorama del abanico teórico, conceptual y metodológico de los procesos de evaluación en general, dado que se considera que el estudiante que recibe el servicio está capacitado para evaluar el desempeño docente, el trabajo del docente se evalúa de acuerdo a la evaluación del estudiante.

Los modelos que emplean el criterio de objetivos –conductas observables– se limitan a documentar la existencia o ausencia de dichas conductas sin intentar interpretarlas ni examinar las razones detrás de su ocurrencia, si bien es obvio que los indicadores de calidad de la enseñanza deben abordar una serie de factores, como validez, confiabilidad, relevancia, puntualidad, coherencia, claridad, transparencia y accesibilidad. Las universidades a menudo seleccionan indicadores de desempeño para encuestas y cuestionarios en función de su facilidad de cuantificación en lugar de su capacidad para evaluar de manera justa el trabajo de los instructores, la diversidad de concepciones demuestra la capacidad de evaluar no sólo para dominar, justificar decisiones y aprender, sino también para conocer, valorar y alcanzar metas centradas en los planos inmediatos de la realidad (Díaz et al., 1987 citado en Gómez et al., 2019).

Las prioridades de una institución educativa en cuanto a necesidades, propósitos y objetivos determinan cómo se utiliza y entiende la evaluación, algunas personas pueden dar más importancia a la medición y el control, mientras que otras pueden poner más énfasis en la rendición de cuentas o en determinar si el objetivo es legítimo, se debe tener en cuenta si la evaluación se realiza como un medio para mejorar el aprendizaje (evaluación formativa) o como un medio para calificar, recompensar o castigar el desempeño (evaluación sumativa).

La evaluación del desempeño docente inicialmente tenía como objetivo ayudar a los docentes a mejorar su enseñanza. Sin embargo, más tarde se utilizó para tomar decisiones cruciales sobre la contratación y el despido del personal, para los ascensos y para determinar los salarios (Mora, 2004 citado en Gómez et al., 2019). Como resultado de su objetivo fue identificar áreas de práctica para mejorar, ofrece a los docentes recomendaciones detalladas sobre cómo realizar estas mejoras.

En conclusión, se considera que un enfoque de evaluación orientado al establecimiento de relaciones significativas entre la conducta del docente y los indicadores del producto de la enseñanza —definido como la satisfacción u opinión de los estudiantes— corresponde a la evaluación que se asocia a los resultados, circunstancia que crea un problema porque las metas de la evaluación socializada no se alinean con los objetivos o las aplicaciones previstas de los hallazgos.

Las instituciones de educación superior aún tienen tareas pendientes en lo que respecta a evaluar la eficacia de la enseñanza porque las técnicas que prefieren son a menudo reduccionistas en el sentido de que oscurecen el contexto político, social y cultural que forma parte de la realidad en análisis, aparte de otros problemas, se ignoran las intenciones del instructor y la lógica del curso, por ello, las propuestas de evaluación deben incluir una discusión sobre el ambiente laboral del docente.

Dado que los docentes están inmersos en los contextos históricos en los que se producen los acontecimientos educativos, es imperativo comprender el aspecto pedagógico desde una perspectiva sociocultural. Sin ello resultaría sumamente difícil comprender el fenómeno de la enseñanza en su conjunto (Rueda et al., 2014 citado en Gómez et al., 2019).

Dado que los propósitos de la evaluación sirven como base para elegir la teoría, el modelo de evaluación y el diseño que mejor sirvan a esos propósitos, es fundamental tenerlos claros, siempre hay un qué y un cómo para cada porqué. Diferenciar entre evaluaciones formativas y sumativas, es crucial a la hora de evaluar el desempeño docente porque los objetivos poco claros han demostrado ser un importante desafío de implementación para varios sistemas de evaluación, los beneficios provienen de brindar oportunidades para ampliar las perspectivas, incluidas las individuales, y de presentar al docente como un agente activo en lugar de un objeto pasivo de evaluación.

Para ser interpretada como una herramienta de desarrollo profesional y brindar al instructor la capacidad de dirigir y mejorar su trabajo, la evaluación debe ser vista como un proceso que necesita una adecuada sistematización y una definición exacta en sus modelos fundacionales (Vaillant, 2008 citado en Gómez et al., 2019).

Teniendo esto en cuenta, cada IES debe ser capaz de delinear y especificar un marco de enseñanza para que los distintos actores involucrados en la co-, hetero- y autoevaluación cuenten con estándares y marcadores precisos que coadyuven a la ejecución del proceso de evaluación del desempeño docente.

Por otro lado, el trabajo de Cruz (2007) aborda la evaluación docente en el contexto de la educación superior, específicamente en la Universidad de Guadalajara. Se estructura en tres secciones clave, comenzando con un marco teórico que cubre la evolución histórica de la evaluación educativa, los diferentes

tipos de evaluación y su aplicación en el ámbito universitario, incluyendo la evaluación basada en la opinión de los estudiantes y la autoevaluación docente.

Desde la perspectiva de los docentes, se subraya la importancia de las evaluaciones como herramienta de mejora continua en su práctica educativa, ayudándoles a identificar fortalezas y áreas de oportunidad. Para los estudiantes, esta evaluación es crucial, ya que les permite influir en la calidad del proceso educativo al expresar su opinión sobre el desempeño de sus profesores.

El artículo también examina cómo las universidades mexicanas, y en particular la Universidad de Guadalajara, han implementado mecanismos de evaluación internos y externos para mejorar la calidad educativa. La metodología empleada en la investigación, que incluye la observación de las prácticas docentes a través de videos y el uso de cuestionarios validados, proporciona una base sólida para evaluar de manera integral el desempeño docente. Los resultados obtenidos a partir de las observaciones y entrevistas permiten hacer un análisis comparativo, ofreciendo una visión clara de las mejoras que pueden realizarse tanto en la formación docente como en el proceso educativo en general.

La investigación de Cruz (2007) se divide en tres secciones importantes: el Capítulo I, titulado Marco teórico, ofrece una visión general de la historia de la evaluación, los tipos de evaluación, la evaluación del desempeño, la evaluación docente, la evaluación de profesores en universidades, la evaluación docente basada en la opinión de los estudiantes y la autoevaluación docente.

Se reservó el término “Contexto Institucional” para el Capítulo II, abarca temas propios de la educación superior, como la evaluación en las universidades mexicanas, una revisión de las actas impresas y digitales de congresos del Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas de 1981 a 2006, y un resumen del pasado de la Universidad de Guadalajara.

También se identificó el lugar de adscripción, que es el Centro de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, así como las evaluaciones internas y externas de la Universidad de Guadalajara. Además, la recuperación de instrumentos utilizados en determinados centros universitarios de la Universidad de Guadalajara para la evaluación.

La tercera sección es el Capítulo III: La Investigación, en donde se hace un recorrido detallado de todo el proceso. Se inicia con una descripción de la problemática, que abarca las políticas educativas nacionales y las acciones relacionadas con la evaluación que llevaron a la creación de los programas de pago al mérito, así como la participación de las instituciones de educación superior, en particular la Universidad de Guadalajara y la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Guadalajara, México.

Se presentan los objetivos de la investigación y la metodología descriptiva, la definición del diseño muestral para la filmación de la práctica docente, la sistematización de las técnicas de observación durante la filmación, el uso del video como técnica para evaluar al docente y el primer instrumento como resultado en donde se presentan en una tabla los fundamentos teóricos y los objetivos de cada ítem, la validación empírica del cuestionario de observación, la valoración de los jueces del instrumento inicial y la síntesis final de dicha validación, se presentan los dos instrumentos finales: uno sobre la autoevaluación del profesorado y otro sobre la evaluación del profesorado a partir de las opiniones de los estudiantes.

En el análisis de datos y resultados, se obtuvo una evaluación práctica del Departamento de Psicología Aplicada, resultados del desempeño general del departamento y una comparación y análisis de cada ítem entre la primera y la segunda evaluación. Se examinan las preguntas abiertas y las propuestas de los docentes de cada una de las academias del departamento, seguidas de las entrevistas aplazadas a los docentes evaluados y a los estudiantes que

participaron en la evaluación y, por último, las conclusiones, la bibliografía y los anexos. Este trabajo, se muestra como un modelo para realizar investigación acerca de la evaluación docente.

En tanto que Vázquez-Martínez (2021), indagan la evaluación de competencias docentes en educación física dentro de contextos educativos públicos y privados, destacando la importancia de medir el liderazgo, la gestión del aula, el conocimiento técnico-didáctico y la capacidad de adaptación pedagógica. Desde la perspectiva de los docentes, el estudio resalta cómo su desempeño está influido por factores como el apoyo institucional, los recursos disponibles y las diferencias estructurales entre los sectores público y privado.

Para los estudiantes, estas competencias docentes son esenciales, ya que fomentan un ambiente de aprendizaje dinámico, donde la guía y el liderazgo del profesor les permiten desarrollar sus capacidades físicas y motrices de manera efectiva. Los resultados del estudio muestran que, aunque los docentes destacan en su liderazgo y dominio técnico, el potencial creativo apoyado institucionalmente es un área que necesita fortalecerse, debido a la limitada colaboración de las instituciones educativas en este aspecto. Este análisis comparativo entre contextos públicos y privados ofrece una visión integral de cómo las competencias docentes impactan en la calidad educativa y en la experiencia de los estudiantes, destacando la necesidad de políticas y prácticas que respalden a los educadores en su desarrollo profesional.

Para Vázquez-Martínez (2021), en su investigación el objetivo fue evaluar las competencias docentes de Educación Física en diferentes contextos educativos a través de un instrumento, el cual se centra en las dimensiones de unidades educativas públicas y privadas.

El contexto de la educación física, y más concretamente, la evaluación de las competencias docentes en diversos contextos educativos, es el principal énfasis

de este estudio. En consecuencia, las categorías principales de este estudio, como contextos educativos, competencias docentes y competencias docentes en educación física, se basan en él.

Las competencias docentes se definen actualmente como el conjunto de habilidades (incluidos conocimientos, destrezas y actitudes) que se aplican en conjunto para su uso en un entorno educativo, propone dividir las competencias docentes en cuatro categorías: capacidad de liderazgo, gestión/organización del aula, conocimiento de contenidos didácticos y conocimiento de contenidos docentes. Estas categorías, al ser aplicadas al contexto educativo, permiten evaluar las competencias docentes en educación física; sin embargo, la situación actual en Ecuador difiere mucho de lo planteado anteriormente, pues no se cuenta con evidencia de un instrumento de evaluación de competencias docentes que describa la implementación de dicho instrumento tanto en contextos educativos públicos como privados. Es posible que futuras investigaciones en este ámbito sean posibles.

Centrada en tres formas establecidas o institucionalizadas (deporte, recreación física y ejercicio), la educación física es un conjunto de prácticas destinadas a mantener, representar y regular el cuerpo, que debido al impacto que ha tenido el deporte en la sociedad, la educación física buscó enfocarse en mejorar las capacidades físicas y motrices de los estudiantes, así como su iniciación técnica deportiva. Esto se logró mediante el uso de metodologías directivas y analíticas, así como un enfoque que se centró principalmente en el rendimiento deportivo y la competencia. Sin embargo, la educación física desarrollada dentro de un sistema educativo no puede tener como objetivo primordial la identificación, selección y entrenamiento de deportistas potenciales (Kirk, 1999 citado en Vázquez-Martínez et al., 2021).

Las competencias docentes es la combinación de creencias y elementos que tiene el docente para desarrollar su labor diaria, hay una serie de factores que deben

tenerse en cuenta al gobernar el sistema educativo, entre ellos la gestión del aula, los estilos de enseñanza, los tipos de conocimiento, los rasgos personales del docente, el control de la disciplina en el aula y el clima del aula, la actitud del docente, la diversidad de los estudiantes y los recursos didácticos y la toma de decisiones, las habilidades docentes están esencialmente ligadas a la materia, la forma en que se enseña, el uso de la tecnología, el tipo de conocimiento adquirido, la forma en que se organiza a los estudiantes, las emociones involucradas y un sinnúmero de factores más. Estos elementos deben aplicarse de manera sistemática en un entorno que cambia constantemente y al que el estudiante debe ajustarse continuamente, las competencias docentes en este estudio se infieren a partir de cuatro indicadores: capacidad de liderazgo, gestión/organización del aula, conocimiento didáctico de los contenidos y conocimiento de los contenidos de enseñanza (Abadía-Valle, et al., 2015 citado en Vázquez-Martínez et al., 2021).

Existen tres tipos de contextos educativos: público, privado subvencionado y privado no subvencionado. Los dos primeros se financian con fondos gubernamentales, mientras que el tercero se financia con los pagos de pensiones y matrículas de los estudiantes. Tanto el sector público como el privado coexisten con el libre ingreso al sector privado y la supervisión gubernamental porque son parte del mismo sistema educativo. Las diferencias entre los contextos educativos público y privado se evidencian en las áreas de infraestructura, recursos y valores salariales, entre otros (Behrman et al., 2016 citado en Vázquez-Martínez et al., 2021).

El método utilizado para este enfoque de investigación fue cuantitativo de tipo descriptivo transversal, en donde se empleó una muestra probabilística estratificada, la cual se determinó una muestra dividida en diez instituciones de los contextos privados y públicos para motivos de comparación.

Como resultado las siguientes dimensiones se han identificado como las que presentan mayores diferencias y similitudes luego de analizar los datos

recolectados a través del instrumento de recolección: liderazgo recíproco (dimensión 1), potencial creativo con apoyo institucional (dimensión 2), dominio técnico didáctico (dimensión 3) y personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (dimensión 4), para una muestra representativa de educadores de instituciones educativas públicas y privadas.

Los resultados muestran que, tanto en entornos públicos como privados, la competencia de los profesores de educación física en el aula se basa principalmente en lo bien que guían e informan a cada estudiante, fomentando un entorno de enseñanza-aprendizaje más íntimo y atractivo.

En conclusión, utilizando el instrumento basado en las percepciones de las cuatro dimensiones, se encontró que la competencia que más sobresale de las demás es la de Liderazgo Recíproco, resaltando la importancia del liderazgo de los docentes y su capacidad para transmitir conocimientos de manera efectiva a los estudiantes. Por el contrario, la competencia que menos sobresale de las demás es la de Potencial Creativo con Apoyo Institucional, resaltando el mínimo apoyo que reciben los docentes por parte de las instituciones en las que trabajan.

Al comparar los métodos utilizados en los contextos educativos públicos y privados, se encontró que los docentes de ambos contextos se perciben como Bastante Competentes en la dimensión Liderazgo Recíproco, Poco Competentes en la dimensión Potencial Creativo Institucional y Bastante Competentes en las dimensiones Dominio Técnico-Didáctico y Personalidad Activa con Capacidad Didáctica Meta cognitiva. Cabe destacar que los docentes tanto de las instituciones educativas públicas como privadas se identifican más con la gestión y organización de sus aulas, lo que mejora el aprendizaje de los estudiantes.

El artículo de Bonnefoy (2021) examina la formulación, diseño e implementación de evaluaciones basadas en competencias en el aula, destacando cómo este enfoque transforma tanto la práctica docente como el aprendizaje estudiantil.

Desde la perspectiva de los docentes, evaluar competencias implica un cambio significativo en sus metodologías, exigiendo herramientas y criterios que valoren habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva, más allá de los conocimientos tradicionales. Para los estudiantes, este modelo representa una oportunidad de demostrar su aprendizaje de manera más práctica y contextualizada, reflejando su capacidad para aplicar conocimientos en escenarios reales. El análisis revela que las evaluaciones de competencias requieren un marco flexible y situado, adaptado a las complejidades de cada contexto educativo, y subraya la importancia de la comunicación y colaboración entre profesores, alumnos e instituciones para asegurar el éxito del proceso.

Además, el artículo proporciona lineamientos y ejemplos prácticos que orientan la implementación de estas evaluaciones, destacando la necesidad de un enfoque integral y dinámico que promueva tanto el desarrollo académico como profesional de los estudiantes, mientras apoya a los docentes en la adopción de estas nuevas prácticas evaluativas.

Para Bonnefoy (2021) el objetivo de este artículo fue proporcionar un análisis de la formulación, diseño e implementación de la evaluación de competencias en el aula utilizando una metodología elegida con base en la revisión de la literatura especializada. Esta se basa en la premisa de que los estudiantes deben ser evaluados en función de su capacidad para resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse efectivamente, pensar críticamente y demostrar habilidades de investigación, entre otras competencias relevantes para su desarrollo integral. Las instituciones de educación superior de todo el mundo están adoptando actualmente un nuevo enfoque para centrar la instrucción de contenidos en las competencias.

La competencia requiere diferentes formas de evaluación porque es situada y compleja. Este artículo se centró principalmente en las perspectivas del personal

docente sobre las evaluaciones de competencias en el aula. Los hallazgos del artículo permitieron identificar y examinar las ideas relacionadas con la evaluación de competencias, así como los lineamientos que se deben seguir al momento de evaluar una competencia, directrices, documentación de respaldo y factores adicionales, junto con ilustraciones de cómo proceder.

Es fundamental realizar más investigaciones sobre los agentes (estudiantes, profesores e instituciones). Existe un marco teórico integral para la evaluación de competencias, y la adopción de este proceso requiere comunicación entre los agentes.

La investigación de Malacara et al., (2015) analiza cómo las competencias docentes impactan la calidad y la competitividad educativa en las instituciones de educación superior (IES), destacando la importancia de un perfil docente alineado con las demandas actuales del entorno social y económico. Desde la perspectiva de los docentes, las competencias no solo implican dominar conocimientos técnicos, sino también habilidades pedagógicas, investigativas y de gestión que les permitan desempeñar su rol con eficacia en un contexto educativo en constante cambio. Para los estudiantes, contar con profesores que posean estas competencias asegura una experiencia educativa de mayor calidad, que los prepara mejor para enfrentar los retos del mercado laboral y la sociedad.

El artículo subraya que la gestión institucional juega un papel clave en este proceso, ya que las IES deben adoptar modelos de mejora continua, fomentar la innovación y establecer conexiones sólidas con la industria. Además, destaca la relación entre la calidad de la práctica docente y la adherencia a estándares internacionales, señalando que el desarrollo de habilidades como el liderazgo, la colaboración y la adaptabilidad son esenciales para alcanzar una educación competitiva y pertinente. Este enfoque ofrece una ruta para transformar tanto la enseñanza como la gestión educativa, garantizando que las IES sean actores clave en el desarrollo social y económico.

El artículo de Malacara et al., (2015) tuvo como objetivo examinar la calidad y competitividad educativa utilizando competencias docentes. La situación para las Instituciones de Educación Superior (IES), ya sean privadas o públicas, es similar; la única distinción es que en el sector educativo es un requisito. En el contexto de la economía y la sociedad, la competitividad se refiere a la capacidad de una nación o empresa para generar ganancias en el mercado en relación con sus rivales y agregar valor a través de la gestión de recursos u operaciones, atractivos, alcance global o proximidad, y la integración de estas conexiones dentro de un marco económico y social (Ibáñez, 2011 citado en Malacara et al., 2015).

Sin embargo, cuando se trata de la gestión organizacional del sector educativo, la frase calidad "sostenida" implica que las IES que poseen estas características tienen los medios y la capacidad para incorporar la calidad en sus operaciones, con énfasis en el cumplimiento de las demandas y expectativas de las partes interesadas, así como de los objetivos a largo plazo.

El estudio de las competencias docentes no es un concepto nuevo, sino que ha sido estudiado extensamente durante un largo período, se propone un perfil docente organizado por funciones docentes, investigadoras y de gestión. A los efectos de este artículo se definirá competencia de la siguiente manera: "Aquella capacidad que permite la correcta ejecución de una tarea, lo que implica tanto la posesión de determinados conocimientos como la práctica en la resolución de tareas. Se dice que una persona es competente cuando es capaz de saber, saber hacer y saber ser a través de un conjunto de conductas cognitivas, psicomotoras y afectivas, que le permiten realizar eficazmente una actividad que generalmente se considera compleja" (Ruiz et al., 2008 citado en Malacara et al., 2015).

El ICG y su relación con la instrucción de habilidades, en doce pilares componen el método de medición del ICG: instituciones, infraestructura, entorno macroeconómico, salud y educación primaria, educación especializada, eficiencia del mercado laboral, eficiencia del mercado de bienes, desarrollo del mercado

financiero, preparación tecnológica, tamaño del mercado, sofisticación empresarial e innovación. Cada uno de estos pilares tiene variables adicionales que, cuando se combinan, determinan el nivel de competitividad de una nación.

El Instituto Mexicano de Normalización y Certificación señala que “el enfoque a procesos, la comprensión de las competencias centrales, la optimización de toda la organización, el liderazgo visionario, el enfoque basado en hechos, la colaboración con los socios, el involucramiento de las personas y la mejora continua” son los principios rectores sobre los cuales una institución educativa debe conducir su gestión para obtener un desempeño de calidad.

Las variables FEM en relación a las competencias docentes representan un punto de inflexión para la mejora de la práctica profesional en términos de la calidad docente, así como de las prácticas vinculadas a la investigación y el avance tecnológico. Sin embargo, existe una conexión entre la calidad de la enseñanza y las habilidades de gestión que los estándares internacionales de calidad exigen a los docentes. La calidad de la gestión de procesos y la adhesión a los objetivos institucionales están estrechamente relacionadas, por lo que los esfuerzos de las IES por mejorar su gestión o centrar su instrucción en la relevancia determinarán con frecuencia cuán relevante será su instrucción.

En conclusión, si no se incluyen reflexiones sobre las implicaciones para la gestión institucional y los procesos de evaluación curricular, el análisis de las competencias docentes como componente del mejoramiento de los niveles de competitividad del país y de las instituciones representa una perspectiva limitada, pero sí ofrece una ruta clara y sin restricciones hacia la aplicabilidad de la educación.

Dado que la calidad de la práctica docente y su evolución dependerá en gran medida de la pertinencia del diseño de sus sistemas de gestión, las IES que aspiren a alcanzar tanto la calidad como el éxito sostenido deberán asumir un

mayor compromiso con este aspecto de la arquitectura de sus sistemas, sin embargo, un primer paso en esta dirección podría ser reelaborar el perfil del docente o las habilidades que se esperan de él y poner en marcha un plan para que esto suceda.

Los docentes y las instituciones de educación superior (IES) pueden esforzarse más debido a las habilidades de enseñanza necesarias en el escenario que describe este artículo. Los docentes tendrán que esforzarse para desarrollar una nueva visión personal que esté alineada con la IE, que enfatiza una mayor colaboración con la industria, la innovación y la apertura a la evaluación y la mejora.

En una investigación más, Sapién et al., (2021) en su artículo examina las competencias docentes en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua, destacando su importancia en la mejora de la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Desde la perspectiva de los docentes, el modelo de competencias plantea nuevos retos, ya que no sólo exige conocimientos técnicos en su área, sino también habilidades pedagógicas, organizativas y tecnológicas para afrontar las demandas de un entorno globalizado y en constante cambio. Para los estudiantes, contar con profesores competentes impacta directamente en su formación, asegurando una experiencia educativa enriquecedora y acorde con las exigencias del mundo profesional.

Este estudio utiliza una metodología cuantitativa para analizar ocho competencias organizadas en dimensiones como docencia, investigación, tutoría y gestión, identificando áreas de mejora y fortalecimiento. Los resultados subrayan la necesidad de planes de formación continua que aborden tanto a docentes noveles como a los experimentados, ajustándose a las distintas etapas de su desarrollo profesional. Además, el artículo resalta la importancia de integrar estrategias innovadoras y recursos tecnológicos en la enseñanza, promoviendo un enfoque

más dinámico y adaptativo. La dedicación institucional hacia la formación docente se presenta como un pilar para garantizar la calidad y relevancia de la educación superior en el contexto actual.

Sapién et al., (2021) plantea el objetivo de analizar las competencias docentes de la plantilla de profesores de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Para brindar una educación de alta calidad en México y aprovechar las oportunidades y desafíos que ésta conlleva, un docente debe estar comprometido a tener las habilidades pertinentes, adecuadas y necesarias, es responsabilidad social de los educadores utilizar sus habilidades no profesionales para apoyar la formación humanística e integral de los estudiantes, por lo tanto, los docentes necesitan nuevos escenarios de formación, es necesario actualizar el contenido y el formato de los métodos de enseñanza.

En la actualidad, la educación debe poner aún más énfasis en que cada persona desarrolle activamente sus propias capacidades, lo que incluye fomentar la imaginación y la creatividad, además del pensamiento crítico y la resolución de problemas que requieren los contextos presentes y futuros (Carrera et al., 2011 citado en Sapién et al., 2021). El instructor necesita experiencia, conocimiento e interacción entre todas las partes, es decir, entre esto y aquello, para lograr el desarrollo de los estudiantes y elevar el nivel de instrucción, aumentar la calidad de la instrucción hasta el punto en que sea una prioridad estratégica es un mandato que los sistemas de educación superior deben cumplir hoy.

Se necesita un mayor grado de flexibilidad en los sistemas educativos, como se analiza en el contexto de los modelos educativos basados en competencias y su eficacia para mejorar la relación entre educación y desempeño, como resultado, se puede observar la integración de diversos subsistemas interactivos en las estrategias de varios países, para avanzar como profesor universitario es necesario estar preparado en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la acreditación de la institución y los diversos cursos que ofrece son factores importantes, la supervisión de la instrucción y la forma en que se imparte, junto con la evaluación de las técnicas y estrategias de instrucción, también son factores significativos (Montenegro et al., 2010 citado en Sapién et al., 2021).

Según la naturaleza de sus objetivos, los procesos de evaluación reaccionan a propósitos particulares que conducen a una conclusión, además el educador debe evaluar sus propios conocimientos y seleccionar los elementos más destacables, los enfoques y el momento óptimo para la evaluación, se requiere una autoevaluación del docente además de una evaluación externa destinada a apoyar el desarrollo profesional, tras bastidores de las instituciones se evidencia que existe una necesidad continua de preparación docente, pero es fundamental entender qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje lo requieren (Marchesi, 2018 citado en Sapién et al., 2021).

El aprendizaje de los estudiantes era visto como un problema menor, sin embargo, hoy en día se espera que los académicos y aquellos en el campo de la formación profesional estén preparados para cumplir su papel como educadores tanto en el contenido que enseñan como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de confirmar o validar la calidad de la instrucción en estos entornos de aprendizaje, se evalúan los enfoques pedagógicos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, junto con los resultados de su aplicación (Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2016).

Por último, pero no menos importante, las competencias afectivas que aseguran actitudes, acciones y motivaciones que sustentan la responsabilidad y dedicación de la docencia con los objetivos de la formación, debido a esta dinámica, la instrucción universitaria se concentra cada vez más en la enseñanza de disciplinas y subestima procedimientos como la formación basada en competencias y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Como es evidentemente poco práctico esperar que una sola persona posea todas estas habilidades, será necesario formar equipos de trabajo que permitan la especialización en determinadas áreas, las habilidades tecnológicas también juegan un papel en el cambio social porque hacen que la educación sea más expansiva y diversa. El modelo de competencias ha planteado una serie de requisitos —saber, saber hacer, saber ser y saber estar— que antes no se empleaban ni se consideraban claros (Ashwin, 2006 citado en Sapién et al., 2021).

El docente adquiere un papel protagónico y un poder transformador, permitiendo que los estudiantes se conviertan en sujetos integrales con conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para competir en un mundo globalizado, así como con capacidad para desenvolverse en un mundo que cambia a un ritmo nunca antes visto, el modelo desarrolla la función docente dentro de la educación formal a nivel preuniversitario porque ningún modelo por sí solo puede captar plenamente todas las posibles tareas docentes en todos los niveles educativos.

En este marco, el educador es un profesional dedicado tanto a su campo como a su lugar de trabajo, además, tienen que afrontar eficazmente los retos asociados a la enseñanza, como reflexionar y ampliar sus conocimientos utilizando los tres dominios de conocimiento, se afirman que está influenciado por teorías científicas y subjetivas que son poco desarrolladas durante las fases de formación e investigación.

En el ámbito académico, los docentes reciben formación y actualización a través de la información, sin embargo, la necesidad de mejorar las competencias pedagógicas en materia de organización, ejecución y evaluación de los aprendizajes no tiene relación con la formación para una educación de calidad (Marín, 2013 citado en Sapién et al., 2021). En la metodología se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo aplicada y transversal. La FCA de la UACH sirvió como sitio de investigación, el diseño fue de campo, no experimental y respaldado por una consulta de fuentes electrónicas.

La recolección de datos se realizó mediante la utilización del instrumento, que incluye ocho competencias docentes desagregadas en cuatro dimensiones y datos generales, con el fin de validar el enfoque. Se utilizó una escala Likert compuesta por los siguientes valores para calificar 44 preguntas cerradas: 0 = Nada, 1 = Poco, 2 = Promedio, 3 = Bastante y 4 = Excelente. Para datos genéricos y opciones múltiples, el alfa de Cronbach de aceptación del instrumento fue 0. Sin manipulación, la evaluación de las competencias docentes (causa) sirvió como variable independiente bajo análisis. Las ocho competencias distintas que se separaron en las siguientes dimensiones (docencia, investigación, tutoría y gestión) fueron las variables dependientes (efecto) (Figura 3). Con un nivel de confianza del 95 por ciento, se determinó la muestra, que estuvo compuesta por 230 participantes.

En conclusión, en la FCA UACH se trabaja metódicamente en la formación continua del profesorado, la educación superior necesita cambiar para mejorar su calidad, no sólo es necesario innovar, sino también fortalecer las áreas que necesitan consolidarse, así mismo, representa la dedicación de la escuela hacia sus instructores.

A la luz de los datos presentados se deben crear programas de formación adaptados a las distintas fases de la vida profesional, tanto los docentes noveles como los más experimentados necesitan planes de formación, también se necesitan planes para supervisar y mejorar la experiencia ya adquirida, así como para abordar las diversas necesidades de formación y desarrollo que son necesarias en los distintos aspectos de la labor y el desempeño docente.

Por otra parte, el trabajo de Escalona (2022) se centra en analizar la importancia de la evaluación del desempeño docente en la educación superior, subrayando que los docentes son actores clave en garantizar la calidad educativa. Desde la perspectiva de los docentes, se espera que tengan las competencias necesarias para impartir una instrucción de alta calidad, lo que exige una evaluación que

reconozca no solo sus habilidades académicas, sino también su capacidad pedagógica.

Para los estudiantes, contar con profesores bien evaluados y capacitados es crucial para recibir una educación que responda a las necesidades del mundo actual. La investigación analiza cómo los procedimientos de evaluación externa, implementados por organismos como el Consejo de Acreditación Superior y los Comités Interinstitucionales de Evaluación, se enfocan en criterios específicos relacionados con el desempeño docente. Sin embargo, se destaca que es necesario incorporar criterios adicionales que valoren de manera más profunda la práctica pedagógica, promoviendo una enseñanza centrada en el estudiante y fomentando un equilibrio adecuado entre las responsabilidades de enseñanza e investigación. Este enfoque pretende ofrecer una visión más integral de la calidad educativa, asegurando que los docentes puedan mejorar continuamente sus prácticas para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

Escalona (2022) refiere que los docentes son los actores principales en la evaluación del nivel en la educación superior porque se espera que impartan instrucción de alta calidad si poseen las mejores habilidades docentes posibles. Para garantizar una calidad educativa adecuada, la evaluación institucional externa debe prestar especial atención a la evaluación de su desempeño, analizar el peso que se da a la capacidad docente de los profesores universitarios mexicanos en los procedimientos de evaluación externa.

La investigación fue un análisis documental cualitativo, descriptivo e interpretativo, las métricas, lineamientos y clasificaciones empleadas por los organismos de evaluación y acreditación de la educación superior de México sirvieron como unidades del análisis en el Consejo de Acreditación Superior y los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación Superior A.C. (COPAES).

Entre los documentos considerados pertinentes para el estudio se encuentran marcos de referencia, estatutos y manuales metodológicos, es claro que los aspectos del desempeño docente y las actividades centradas en los estudiantes que facilitan el compromiso pedagógico son centrales en las categorías, indicadores, estándares y criterios empleados por los organismos de evaluación institucional, externa y de acreditación de México.

Se requieren criterios adicionales que evalúen el desempeño docente desde una perspectiva pedagógica y una formación centrada en el estudiante si los organismos de evaluación quieren apoyar a los profesores universitarios en lograr un equilibrio entre sus responsabilidades de investigación y enseñanza.

En cuanto a modelos sobre competencias docentes Cuervo et al., (2009), plantean que, la identificación y definición de competencias docentes, laborales y educativas son fundamentales para garantizar una enseñanza de calidad en la educación superior. Desde la perspectiva de los docentes, esto implica no solo adquirir conocimientos y habilidades específicas, sino también desarrollar actitudes y destrezas que les permitan organizar experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes.

Para los alumnos, la enseñanza basada en competencias representa una oportunidad de recibir una formación práctica y contextualizada que les prepare para abordar desafíos en sus vidas personales, profesionales y sociales. Este modelo, centrado en el aprendizaje, exige de los profesores una sólida preparación teórico-práctica, autonomía profesional y la capacidad de tomar decisiones informadas que impulsen el desarrollo integral de los estudiantes. Además, la evaluación de competencias docentes no solo busca medir el desempeño, sino también orientar los procesos de formación y actualización, fomentando la mejora continua en las prácticas pedagógicas. Al analizar y organizar las competencias necesarias para el ejercicio docente, este modelo propone una estructura clara que permite guiar tanto a las instituciones como a los educadores hacia la construcción de un sistema educativo más eficiente,

equitativo y orientado a resultados, en donde el desarrollo de competencias sea el eje central del proceso formativo.

Cuervo et al., (2009), expone este trabajo donde presenta un enfoque teórico cuyo propósito es identificar y definir los conceptos fundamentales de la educación de calidad, las competencias, las competencias laborales y las competencias docentes. Su objetivo principal es determinar lo necesario para ofrecer una enseñanza de calidad en el ámbito de la educación superior.

La formación basada en competencias dentro de los sistemas educativos representa una transformación cultural que redefine las formas de percibir, pensar, evaluar y enseñar. Esto se traduce en un movimiento internacional para la renovación curricular, enfocado en los resultados y logros de los procesos educativos (Sarramona, 2004, citado en Cuervo et al., 2009). La transición de un modelo educativo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje demanda de los profesores una sólida preparación teórica y práctica, autonomía profesional y la capacidad de tomar decisiones informadas, prever sus consecuencias y evaluar críticamente su desempeño. En otras palabras, se requiere que el docente domine una serie de competencias que permitan promover el aprendizaje y evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes (Burke, 1996, citado en Cuervo et al., 2009).

La metodología incluyó una revisión de literatura para desarrollar el concepto de educación de calidad desde un enfoque didáctico-pedagógico. Esto permitió identificar, seleccionar y organizar las competencias docentes necesarias para diseñar experiencias de aprendizaje que capaciten al estudiante para resolver situaciones en contextos personales, profesionales y sociales. Además, se revisaron avances teóricos y metodológicos sobre las competencias en general, y las docentes en particular, identificando aquellas que integran el desempeño profesional. Este análisis se basa en el concepto de competencia laboral desarrollado por David McClelland en los años 70, centrado en las variables que explican el desempeño en el trabajo (Aneas, 2003, citado en Cuervo et al., 2009).

A partir de esta revisión, se definió la competencia docente como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y sentimientos que el profesor moviliza para enfrentar demandas complejas en situaciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta definición llevó a la identificación de 33 competencias docentes específicas necesarias para garantizar una enseñanza de calidad en la educación superior.

En conclusión, el Modelo de Competencias Docentes propuesto es el resultado de la investigación para la tesis *“Competencias Docentes en el Sistema Educativo Naval de México”* del Doctorado en Educación (UAMCEH, UAT). La integración de trabajos previos de teóricos e investigadores permitió organizar estas competencias en dimensiones que no solo orientan su desarrollo, formación y evaluación, sino que también relacionan cada competencia con una dimensión específica para guiar el ejercicio docente de calidad.

En cuanto a este tema, Villarroel y Bruna (2017), argumentan que, en el ámbito de la educación superior, el desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes es esencial para garantizar una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo en los estudiantes.

El concepto de competencia se utilizó por primera vez en los años 70, como resultado de investigaciones enfocadas en identificar las variables que permitían explicar el desempeño en el trabajo, en el que el contexto laboral, las competencias constituyen un complejo conjunto de comportamientos que evidencian la capacidad profesional para usar armónicamente sus conocimientos, experiencias, habilidades, disposiciones, actitudes y valores para abordar, resolver o actuar frente a situaciones en el mundo personal, profesional, cívico y social, en el caso de docentes universitarios, el estudio de las competencias pedagógicas se ha desarrollado internacionalmente con el objetivo de generar perfiles docentes, que permitan guiar el entrenamiento o capacitación y evaluación del profesorado. (Camperos, 2007 citado en Villarroel y Bruna, 2017).

Diversos tipos de modelos respecto de estas competencias han sido creados como resultado de numerosas investigaciones, como esta estrategia principal que es un enfoque metodológico mixto o multi método que simboliza una tercera vía de investigación en ciencias sociales, implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como la integración y discusión conjunta para realizar inferencias de la información recabada y lograr mayor comprensión del fenómeno en estudio, en donde se optó por este método debido a la naturaleza compleja del fenómeno, construido por realidades objetivas y subjetivas, para capturar estas realidades se utilizan, justamente, diseños multimodales, de esta forma, se utilizó una estrategia opinática, la cual consiste en la selección de los informantes siguiendo criterios estratégicos en función de los objetivos del estudio como: pertinencia, adecuación, conveniencia, oportunidad y disponibilidad (Hernández,2004 citado en Villarroel y Bruna, 2017).

Este modelo de competencias busca equilibrar aspectos básicos, específicos y transversales, como el dominio actualizado de los contenidos, la experiencia en el área y habilidades comunicativas. Para los profesores, estas competencias representan un estándar para medir su desempeño y orientar su formación continua. Desde la perspectiva de los estudiantes, contar con docentes que poseen estas competencias no solo mejora su experiencia de aprendizaje, sino que también asegura una formación coherente y alineada con las demandas del entorno profesional.

La transición hacia un modelo centrado en el aprendizaje, en lugar de la enseñanza tradicional, fomenta que los alumnos adopten un rol activo en la construcción de su conocimiento, otorgando sentido y significado a los contenidos. Además, el estudio muestra que las competencias valoradas pueden variar según el nivel académico de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de adaptar las metodologías docentes a los contextos y necesidades específicas. Este enfoque integral, apoyado en un diseño metodológico mixto, permite obtener una visión más completa de las realidades objetivas y subjetivas de la práctica docente,

guiando la mejora continua de los profesores y fortaleciendo la calidad educativa en las universidades.

Villarroel y Bruna (2017), En esta investigación se planteó como objetivo principal la presentación de un modelo de competencias pedagógicas aplicable a la educación superior. Este modelo examina la relación entre su construcción teórica y las percepciones de estudiantes, docentes y comités académicos sobre las competencias que distinguen a un docente de excelencia.

La formación de estudiantes ha generado debates en torno al tipo de aprendizaje y competencias deseadas en los egresados. Además, el interés por la calidad de la docencia impulsó esfuerzos para renovar las metodologías educativas, promoviendo un cambio del enfoque tradicional centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje. Este enfoque busca que los alumnos asuman un papel activo en la construcción de sentido y significado en los contenidos, permitiéndoles desarrollar un conocimiento estructurado y coherente (Beaten et al, 2013 citado en Villarroel y Bruna, 2017).

En este método se presenta en tres subsecciones, en la primera se explica el diseño de la investigación, luego se describen los participantes indicando la cantidad y tipo de participantes para explicar las técnicas de recolección de la información y por último se detalla el procedimiento para la recolección y análisis de datos.

En conclusión, se pueden indicar en las observaciones realizadas a los docentes que éstos se destacan en las tres competencias propuestas por el modelo, básicas, específicas y transversales, lo que resulta coherente con el hecho de que se trate de profesores que se destacan en su evaluación docente, también se observaron diferencias en los estudiantes, según su nivel de estudios. Las entrevistas llevadas a cabo a los profesores evidencian que las competencias básicas que valoran, son el manejo profundo y actualizado de los contenidos que enseñan, los que se complementan con experiencia en el área seguidas por las

competencias comunicativas y las características personales, esto muestra que se otorga importancia a diferentes competencias.

En un trabajo muy específico Clavijo (2018), en cuanto al tema de las competencias en el manejo de las TIC, en su artículo destaca la necesidad de redefinir la práctica docente en la educación superior, pasando de un modelo tradicional de enseñanza centrado en dictar clases orientado hacia la construcción activa del conocimiento en colaboración con los estudiantes. En un mundo impulsado por la tecnología, la globalización y el cambio social, los docentes enfrentan retos que requieren el desarrollo de nuevas competencias profesionales que integren habilidades pedagógicas, de gestión, investigación y proyección social.

Para los docentes, este enfoque implica un compromiso continuo con su formación, adaptándose a las demandas de una sociedad en constante evolución. Desde la perspectiva de los estudiantes, estos cambios transforman el proceso de aprendizaje, fomentando habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y el respeto por la diversidad, esenciales para enfrentar los retos del entorno globalizado. El artículo subraya que las universidades deben asumir un papel proactivo en la formación de sus profesores, promoviendo competencias específicas y transversales que permitan una enseñanza más efectiva, inclusiva y centrada en el desarrollo integral. Este replanteamiento no solo mejora la calidad educativa, sino que también responde a las demandas sociales y profesionales de una sociedad cada vez más compleja e interconectada.

Clavijo (2018), se plantea en su investigación el objetivo de explicar la necesidad de introducir cambios en la forma de orientar el ejercicio de la cátedra universitaria moderna, empezando a cambiar la idea de dictar clase por la de participar en la orientación del proceso en la construcción del conocimiento.

Las TIC han cambiado a la juventud y eso ha cambiado la educación como profesión. Ya no es una actividad extracurricular para obtener estatus o terminar el presupuesto mensual como era antes. Los académicos de las universidades tienen una gran responsabilidad social porque son ellos quienes formarán a los futuros líderes de sus países, al igual que otras profesiones, sólo tendrán éxito en el logro de los objetivos de su misión en la medida en que adquieran una gama diversa de habilidades que les permitan desempeñar de manera eficaz y competente el papel para el que han sido llamados.

Se reconoce que la función docente abarca más que la noción cliché de simplemente "enseñar clases". No se puede dar por sentado que la educación superior se lleva a cabo utilizando los mismos modelos pedagógicos de hace 50, 100 o 200 años; por el contrario, las universidades deben cambiar, aunque en los últimos tiempos se han producido cambios notables en las estructuras universitarias, estos cambios no reflejan los grandes avances de la civilización.

Resulta irónico, por decirlo suavemente, que una de las instituciones de humanidades más resistentes al cambio sea la universidad, que se encarga de modernizar y hacer avanzar la ciencia. Esta podría ser la causa de nuestra resistencia al cambio y del hecho de que los profesores todavía "enseñemos clases", tal como lo hacían los profesores de nuestros padres y abuelos hace cincuenta o más años.

“Los miembros de la comunidad académica no se sienten muy cómodos con la idea de ser agentes de cambio y desarrollo”. Con la modernidad llegaron nuevas formas de saber y pensar, esto contrasta con la situación actual: los pensamientos, las actitudes y los valores de los jóvenes han cambiado, lo que indica una ruptura inoportuna con la sociedad tradicional, esto no se debe a que tengan una actitud rebelde o crítica, sino simplemente a que son diferentes (Bawden, 2009 citado en Clavijo, 2009).

No se puede negar que el pensamiento humano está evolucionando, hasta hace unas décadas, el progreso de la sociedad estaba guiado por la agenda axiológica. Los valores se definen y evolucionan en el mundo actual en respuesta a los cambios sociales.

Las nuevas tecnologías están teniendo un efecto duradero en la educación, hasta el punto de influir en la naturaleza humana en general y en las funciones cognitivas en particular. Están alterando la forma en que conocemos, al aumentar nuestros recursos mentales y nuestra capacidad para codificar, almacenar, procesar y transmitir todo tipo de formación. Las universidades tienen ante sí la difícil tarea de educar, o mejor aún, de crear una nueva sociedad preparada para afrontar los retos éticos, sociales y profesionales que plantean los avances científicos que los seres humanos están realizando a un ritmo nunca antes visto (Gargallo, 2002 citado en Clavijo, 2009).

De esta manera, los avances científicos en el contexto de la globalización están imponiéndoles un nuevo conjunto de desafíos, “nuevas perspectivas, desafíos y potencialidades en torno al papel que tienen las instituciones de educación superior para enfrentar los desafíos del desarrollo humano y social de las sociedades” de las que forman parte, sin embargo, también enfrenta el desafío de producir individuos capaces para la nueva sociedad porque "hasta hace muy poco era posible desarrollar un trabajo con habilidades adquiridas fuera de la escolaridad convencional", pero hoy en día, la mayoría de las veces, la falta de educación formal resulta en marginación social y laboral”.

La universidad ha tenido que incorporar a su estructura nuevas prioridades y tendencias, como una mayor oferta de opciones, análisis costo-beneficio, sanitización administrativa, indicadores de desempeño, selectividad, y la incorporación de criterios de calidad en cada una de las funciones esenciales de la universidad (Vezub, 2005 citado en Clavijo, 2009). Como resultado se propone dos conjuntos de competencias: un conjunto de competencias genéricas para la

docencia, la gestión docente, la investigación y la proyección social, y otro conjunto de competencias específicas para los cuatro procesos que impone la condición de profesor universitario: docencia, gestión, investigación y proyección social.

Las competencias profesionales no son atributos singulares, sino la integración de una variedad de atributos aplicados al desarrollo de un desempeño profesional, lo que implica que deben ser vistas desde un punto de vista complejo. Las competencias profesionales son los conocimientos, habilidades y actitudes que se integran para posibilitar un desempeño profesional de alta calidad, en 2008 se puso de relieve la complejidad de las competencias profesionales a través de sus distintos tipos (competencias específicas, transversales y genéricas) así como la esencial integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional.

Así como incluyen estas habilidades: comprensión lectora, escritura madura, comunicación verbal y no verbal, pensamiento lógico, sentido ético, trabajo en equipo y respeto por la diversidad de orígenes sociales, religiosos y culturales.

En conclusión, la práctica de la enseñanza en la educación superior contemporánea va más allá de las ideas convencionales sobre lo que significa "enseñar clases".

El mundo moderno, situado en la era de la globalización, la tecnología y la información, exige que las universidades respondan a nuevas demandas de formación. La docencia es una profesión que requiere el desarrollo de nuevas habilidades porque no es tan sencilla de ejercer como lo era hace algunas décadas. Un profesor universitario trabaja como un profesional a tiempo completo, altamente dedicado a su trabajo y plenamente versado en técnicas pedagógicas contemporáneas, la capacidad de desempeñar esa función es precisamente lo que hace bueno a un profesor.

Una vez establecido que el ejercicio de la docencia en la educación superior requiere del desarrollo de nuevas competencias, resulta imperativo precisar cuáles son las competencias adecuadas para cada una de las funciones que el docente imparte. Esto permite identificar las competencias en relación con la investigación, la gestión docente, la proyección social y el acto docente.

En un tema relacionado, pero en educación medio superior, Orozco et al., (2021), en su investigación en el contexto de la educación superior tecnológica, las competencias docentes desempeñan un papel clave para responder a las demandas de formación profesional en un mundo cada vez más dinámico y tecnológico. Desde la perspectiva de los docentes, esto implica no sólo dominar conocimientos y habilidades específicas, sino también desarrollar destrezas en comunicación, investigación, y el uso de tecnologías de la información, esenciales para facilitar un aprendizaje significativo.

Para los estudiantes, contar con profesores bien preparados asegura que el proceso educativo esté alineado con las necesidades del mercado laboral, fomentando su preparación integral para enfrentar retos profesionales y sociales. Además, el enfoque actual en la enseñanza-aprendizaje prioriza al estudiante como el eje central, demandando de los profesores una adaptación constante y un compromiso con la innovación educativa. Este modelo también resalta la importancia de la formación continua de los docentes, tanto en posgrados como en actividades metodológicas, para fortalecer el capital humano institucional y promover la transformación de los procesos educativos.

En conjunto, este enfoque busca que las instituciones tecnológicas no solo formen profesionistas, sino que también se conviertan en agentes de cambio que contribuyan al desarrollo y bienestar social, garantizando una educación de calidad y relevancia para todos los involucrados.

En este contexto, Orozco et al., (2021), Este trabajo teórico se centra en el análisis y la reflexión sobre las competencias docentes necesarias para responder a las demandas de la educación superior tecnológica en Ecuador. Las organizaciones requieren personal capacitado con conocimientos, habilidades y destrezas específicas que les permitan alcanzar objetivos estratégicos y satisfacer las expectativas de las partes interesadas. En el caso de las instituciones de educación superior, resulta esencial atender las necesidades de todos sus beneficiarios, lo que hace crucial el desarrollo del capital humano docente. Los profesores deben contar con competencias fundamentales relacionadas con su profesión, que les permitan formar a los estudiantes para la vida profesional y social, comunicarse eficazmente con ellos y adaptarse a las necesidades de la sociedad (Guerra, 2015 citado en Orozco et al., 2021).

La calidad de la docencia en las instituciones de educación superior depende, en gran medida, de la formación y el desempeño de los docentes. En los institutos técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación, el desarrollo de competencias permite al docente convertirse en un profesional completo, con habilidades, conocimientos, actitudes y juicio crítico necesarios para lograr los objetivos propuestos. Esto fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye al crecimiento del capital humano, fomentando la innovación y la transformación educativa. En este contexto, la formación de posgrado basada en la investigación científica, junto con la auto preparación y el trabajo metodológico en los claustros académicos, juega un papel fundamental, ya que las competencias profesionales también se relacionan con la autorregulación y las características personales del docente.

En conclusión, el proceso de enseñanza ha evolucionado hacia enfoques centrados en el estudiante y el uso intensivo de tecnologías de la información y comunicación. Por ello, los docentes deben adaptarse a estos nuevos modelos educativos en la enseñanza superior tecnológica. Además, su rol abarca otras competencias y funciones universitarias, como la investigación, la vinculación con la comunidad y la gestión institucional.

Por otra parte, para Escalona et al., (2022), en el ámbito de la educación superior en México, la calidad educativa está estrechamente vinculada con las competencias docentes y los procesos de evaluación institucional. Desde la perspectiva de los docentes, su desempeño no solo debe centrarse en la investigación, sino también en la enseñanza como eje principal de su labor. Por ello, se considera fundamental que los procesos de evaluación externa incluyan criterios que valoren de manera equitativa ambas dimensiones, poniendo énfasis en las prácticas pedagógicas y en la educación centrada en el estudiante. Desde el punto de vista de los alumnos, una mayor atención a las habilidades docentes se traduce en experiencias educativas más significativas, donde el profesor no solo transmite conocimientos, sino que también guía y fomenta un aprendizaje autónomo y reflexivo.

Este enfoque requiere que los procesos de acreditación y evaluación integren indicadores y estándares que reflejen el impacto de la enseñanza en el aprendizaje, equilibrando las actividades académicas con un enfoque más centrado en las necesidades del estudiante. De esta manera, se fomenta un modelo educativo que prioriza tanto el desarrollo profesional del docente como el éxito académico de los estudiantes, consolidando un sistema de educación superior más efectivo y equitativo.

Escalona et al., (2022), en su investigación plantean que en la educación superior en México se espera que brinde una educación de calidad. Los docentes son los principales participantes en el proceso de mejorar la calidad educativa ya que si tienen un nivel óptimo de competencias docentes, se espera que brinden una educación de calidad si bien como consecuencia, la evaluación institucional externa debe poner una atención más especial en la evaluación de su desempeño para un mejor aseguramiento de la calidad educativa, se investiga el énfasis que se da a las habilidades de enseñanza del docente universitario en los procesos de evaluación externa en México.

Los métodos que se utilizaron fueron cualitativos, descriptivos e interpretativos de análisis documentales, las unidades de análisis fueron indicadores, estándares y categorías utilizadas para la evaluación y acreditación de la educación superior, los documentos que se analizaron fueron manuales metodológicos, estatutos, marcos de referencia, entre otros considerados pertinentes para la investigación, para que los individuos que son evaluadores contribuyan al equilibrio entre las actividades de enseñanza e investigación del docente universitario, es necesario que se incluyeran más criterios que valoran el desempeño docente desde la práctica pedagógica y la educación centrada en el estudiante.

2.2.2 Evaluación de competencias laborales

En complemento, a continuación, se decidió presentar algunas investigaciones relacionadas con la evaluación de competencias en ambientes laborales, como empresas, con relación a la educación, ya que la evaluación de competencias se encuentra en los distintos campos educativos, laborales y de producción, lo que permite una visión más amplia del tema central, de esta tesis doctoral.

Gil (2007) en su artículo analiza la evolución de la gestión de recursos humanos, destacando el concepto de competencias como un enfoque moderno para evaluar y potenciar el desempeño laboral en las organizaciones. En lugar de depender únicamente de métodos tradicionales como pruebas psicométricas, las competencias se enfocan en comportamientos observables que integran motivaciones, conocimientos, habilidades y valores.

Desde la perspectiva de los docentes, este enfoque promueve una formación más práctica y relevante, vinculada a los requerimientos del mercado laboral. Para los estudiantes, la integración de competencias en el aprendizaje facilita la conexión entre su formación académica y las expectativas del entorno profesional. La evaluación de competencias, entendida como un proceso continuo de

comparación entre las capacidades del individuo y los requerimientos del puesto, tiene implicaciones tanto personales como organizacionales.

Por un lado, contribuye al crecimiento y adaptación laboral; por otro, permite a las empresas seleccionar, capacitar y promover al personal adecuado. Sin embargo, el artículo también subraya los desafíos de este proceso, como la necesidad de evaluadores capacitados y la influencia de relaciones interpersonales en las valoraciones. Este enfoque integral no solo transforma la manera de entender el desempeño, sino que también fomenta una gestión más efectiva y equitativa en las organizaciones, destacando la importancia de un conocimiento profundo de los roles evaluados y de métodos adaptados a cada contexto.

En su trabajo Gil (2007), se planteó como objetivo revisar el concepto de competencias, el sentido y utilidad de la evaluación de competencias en las organizaciones y recoger una serie de técnicas que pueden ser utilizadas en la evaluación. El autor, menciona que enfoque de recursos humanos está abandonando los métodos tradicionales que discuten las tareas del personal por separado en favor de un enfoque integrado de la gestión de recursos humanos, en otras palabras, una variedad de factores, incluyendo las relaciones laborales, la evaluación del personal, la administración, las políticas sociales, la capacitación y la selección de personal, están interrelacionados y son parte del mismo proceso de planificación que busca abordar los objetivos y metas estratégicas de la empresa.

Las competencias son un concepto nuevo que está estrechamente relacionado con la forma como se piensan los recursos humanos, por lo tanto, considerar competencias significa prestar atención a los comportamientos observables que resultan de una combinación de motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conocimientos, aptitudes y habilidades, además de las características psicológicas de los individuos (Mitrani et al., 1992 citado en Gil, 2007).

Al comprender las competencias de esta manera, se pueden utilizar métodos distintos al enfoque tradicional de basarse únicamente en pruebas y exámenes psicométricos para evaluar a los individuos. Estos métodos deben tener en cuenta los comportamientos y las experiencias laborales que se demuestran durante el desempeño de un trabajo, facilita el uso de un lenguaje común de fácil comprensión entre todos los miembros de la organización porque se refiere a comportamientos observables más que a características psicológicas, concentra los esfuerzos de todos para lograr los resultados deseados y facilita la comparación de los perfiles de competencias de los individuos con el perfil de requisitos del puesto de trabajo.

Se define la competencia como una construcción formada por recursos tanto ambientales (relaciones, documentos, información y otros recursos) como humanos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) que se movilizan para lograr un desempeño.

Se podría definir la "competencia profesional" como "la capacidad de resolver problemas de forma independiente y flexible, la capacidad de colaborar en el propio entorno profesional y en la organización del trabajo, y los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer una profesión", es importante comprender que las competencias son las cualidades de motivación, carácter, auto percepción, actitudes y valores, así como los conocimientos, habilidades cognitivas y conductuales que están vinculadas a un desempeño laboral excepcional (Bunk, 1994 citado en Gil, 2007).

La evaluación de competencias puede definirse como el proceso de recopilar datos sobre las competencias desarrolladas de un individuo y compararlas con el perfil de competencias necesario para un puesto de trabajo con el fin de determinar si son adecuadas o no. Antes de que una persona se incorpore a una organización, se evalúan sus competencias durante el proceso de selección de personal. A lo largo de la vida laboral de la persona, se evalúan las competencias

para evaluar su desempeño en el lugar de trabajo y su potencial de crecimiento. Desde una perspectiva psicosocial, la evaluación contribuye al crecimiento personal y ayuda a las personas a adaptarse a sus lugares de trabajo.

Desde una perspectiva administrativa, la evaluación se utiliza, entre otras cosas, para elegir a los mejores candidatos para puestos dentro de la empresa, para decidir si se aumentan los salarios o se llevan a cabo iniciativas de formación. Las técnicas para la evaluación de competencias, es utilizando como criterio el tipo de información en la que se centra cada técnica, se pueden categorizar las técnicas que se pueden utilizar para este propósito.

Esto permite diferenciar métodos de evaluación de competencias que se basan principalmente en rasgos o características del individuo, métodos que se basan en el comportamiento del individuo en el lugar de trabajo y métodos que, si bien pueden implicar la recogida de los datos antes mencionados, los combinan con evaluaciones de los empleados u otros miembros de la empresa.

Las dificultades para la evaluación de competencias son las relaciones interpersonales entre los empleados y los encargados de evaluarlos pueden influir en la valoración realizada cuando la evaluación se realiza al interior de las organizaciones y los propios miembros de la organización actúan como evaluadores, además, hay situaciones en que los evaluadores carecen de la formación necesaria para desempeñar sus funciones.

Es necesaria una visión amplia del desempeño o potencial de los sujetos, pero también experiencia, un conocimiento profundo del puesto para el cual se realiza la evaluación y capacidad para comprender y analizar la situación en cuestión. Generalmente, cuando se utiliza la modalidad de evaluación del desempeño, se eligen supervisores de posiciones más altas en la jerarquía organizacional para supervisar las competencias del sujeto, si se asignan evaluadores sin la capacitación necesaria, existe la posibilidad de que se introduzcan algunos errores en la evaluación.

En otro artículo, Velásquez (2021) analiza cómo las competencias laborales del personal docente y directivo influyen en el nivel de satisfacción de los padres de familia en una institución educativa privada en Lima Metropolitana. En un contexto de cambios sociales y económicos, la calidad de los servicios educativos no solo depende de la enseñanza académica, sino también de las competencias del personal que interactúa con los estudiantes y las familias.

El estudio se enfoca en cómo las habilidades del personal, tales como su motivación, actitudes y conocimientos, afectan la percepción de los padres, quienes juegan un papel crucial en evaluar la calidad de la educación. A través de un enfoque cuantitativo, se midió la satisfacción de los padres con la capacidad laboral del personal, encontrando que la mayoría de los padres estaban satisfechos con las competencias del equipo educativo. Este hallazgo subraya la importancia de integrar valores como la solidaridad, el trabajo en equipo y el respeto dentro de las competencias laborales, destacando que no solo las habilidades técnicas, sino los valores humanos, son esenciales para mejorar la experiencia educativa y fortalecer la relación entre la institución y los padres.

Velásquez (2021) Con el propósito de evaluar en qué grado las competencias laborales del personal influyen en la satisfacción de los padres de familia de una institución educativa privada en Lima Metropolitana, se plantea que la calidad implica que los productos o servicios deben cumplir con las especificaciones y funciones para las que fueron concebidos, ajustándose a las expectativas de los consumidores o clientes.

Existe la percepción de que la calidad en los servicios, como el educativo, se limita únicamente a la enseñanza, ignorando otros factores que también impactan en la satisfacción de los usuarios. En este estudio, se analiza el caso de una institución privada que ofrece educación básica regular en los niveles de primaria y secundaria en Lima Metropolitana. En los últimos años, esta institución ha realizado evaluaciones de la calidad de los servicios que ofrece, con el fin de medir el nivel de satisfacción de sus clientes no solo respecto al servicio

educativo, sino también en relación con el desempeño del personal de la institución.

Las transformaciones socioeconómicas provocadas por la segunda Revolución Industrial del siglo XX tienen una incidencia directa en el desarrollo teórico de las “competencias”, durante un momento crucial de la segunda Revolución Industrial a principios del siglo XX, cuando los cambios económicos estaban alterando radicalmente la sociedad prehistórica, surgió el concepto de competencia (Cuba, 2016 citado en Velásquez, 2021).

Los nuevos avances tecnológicos y los descubrimientos científicos de la época han hecho posible controlar la transformación de la energía, aumentando enormemente la eficiencia de la maquinaria y dando como resultado un aumento espectacular de la producción industrial, la era moderna se define no sólo por la producción en masa de bienes homogéneos (fordismo), sino también por la adopción de rutinas de trabajo estandarizadas que se derivan de las propuestas de Frederick Taylor, el uso de tecnologías, el surgimiento de sindicatos de trabajadores y el crecimiento de un mercado de productos (Ritzer, 1993 citado en Velásquez, 2021).

La competencia laboral son las cualidades fundamentales de un individuo, que pueden incluir una motivación, un rasgo u otro aspecto de sí mismo, se refiere a estas cualidades personales como competencias genéricas y también sugiere que podrían ser aspectos inconscientes del individuo. En el núcleo de la competencia hay tres aspectos más profundos y fundamentales de la personalidad: los rasgos, las motivaciones y el auto concepto, sin embargo, los dos últimos atributos (conocimiento y habilidades) suelen ser evidentes y comparativamente superficiales en las características de un individuo.

Las competencias de motivación y rasgos representan la base del iceberg de la personalidad y son más costosas de evaluar y cultivar, por lo que elegir empleados con estos rasgos ahorrará dinero (Boyatzis, 1982 citado en Velásquez,

2021). Las competencias se pueden observar en el lugar de trabajo y en las pruebas de evaluación, así como cuando un individuo integra sus conocimientos, habilidades y personalidad, como resultado, el autor los ve como una conexión entre los rasgos únicos de las personas y los atributos necesarios para cumplir con los deberes del puesto. Las competencias son “repertorios de conductas que algunos dominan mejor que otros, lo que los hace eficaces en una situación determinada” (Lévy-Leboyer, 1997 citado en Velásquez, 2021).

Con el fin de establecer una relación entre las competencias laborales del personal directivo y docente y el nivel de satisfacción de los padres de familia de una institución educativa privada de Lima Metropolitana durante el año escolar 2019, en el estudio se utilizó un diseño cuantitativo no experimental de tipo transversal correlacional-causal. La muestra se calculó utilizando el tipo de muestreo probabilístico estratificado, con 594 padres de familia de la población total (440 del nivel secundario y 594 del nivel primario).

Como resultado en el marco de una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2019, el estudio tuvo como objetivo correlacionar los aspectos de competencias laborales del personal docente y directivo con el nivel de satisfacción de los padres de familia. De los 280 padres que participaron en la encuesta, el 85% dijo que las habilidades del personal eran excelentes (238). El 91 por ciento de los padres que dicen estar muy satisfechos con el personal piensan que tienen una alta capacidad laboral (201) (aquí es donde se concentran la mayoría de las respuestas), el 23 por ciento piensa que el personal tiene una capacidad laboral media (5), y el 68 por ciento piensa que el personal tiene una capacidad laboral baja (15). En total, 221 padres dicen estar muy satisfechos con el personal como clientes.

En conclusión, el concepto de “competencia” está estrechamente asociado con la Segunda Revolución Industrial porque durante este período histórico, la preparación de la fuerza laboral tuvo que ser reevaluada a la luz de las nuevas

tecnologías y la producción en masa, pero luego, esta categoría se amplía para incluir otras dimensiones sociales, como la educación, ya sea vista desde un punto de vista pedagógico o científico.

El hallazgo más pertinente es la percepción de los clientes de que la competencia en valores es el factor más crucial para lograr su completa satisfacción, dicho de otro modo, ideales como la solidaridad, el trabajo en equipo, la honestidad, el respeto y la tolerancia.

De este hallazgo y de otros relacionados con un punto de vista centrado en los valores parecen derivarse importantes ramificaciones sociales. En este sentido sugieren que los valores que priorizan a las personas podrían conducir a reestructuraciones significativas de la estructura organizacional, desde un ángulo relacionado, enfatizar valores como la cooperación o el trabajo en equipo beneficia la identidad social. El estudio, aunque su muestra es en nivel básico muestra la importancia de evaluar las competencias docentes, que se relacionan con la calidad de la enseñanza y la satisfacción social.

Pereira (2008), en su artículo aborda el análisis crítico de las diversas aplicaciones del modelo de competencias en la gestión de recursos humanos, destacando su relevancia en las dinámicas organizacionales contemporáneas. A medida que las empresas enfrentan desafíos cada vez más complejos, las competencias han emergido como una herramienta fundamental para evaluar, desarrollar y potenciar el desempeño laboral. Desde la perspectiva de los empleados, este enfoque les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora, fomentando la autogestión y el desarrollo personal continuo.

Para las organizaciones, el modelo de competencias facilita la creación de planes de formación estratégicos que no solo mejoran el rendimiento individual, sino que también alinean las habilidades del personal con los objetivos corporativos. Entre las metodologías discutidas, la evaluación de 360 grados destaca como un

sistema integral que involucra retroalimentación de superiores, pares, subordinados e incluso clientes, promoviendo una visión completa del desempeño.

Este método enfatiza la importancia de la experiencia laboral y el aprendizaje continuo, trasladando el enfoque de la formación previa al trabajo hacia un modelo que combina formación y desempeño en tiempo real. Aunque presenta desafíos, como la posibilidad de sesgos o conflictos, su implementación adecuada puede transformar la gestión del talento al priorizar la colaboración, la responsabilidad individual y la mejora constante. En conclusión, el modelo de competencias y sus herramientas asociadas, como la evaluación de 360 grados, representan un cambio de paradigma que redefine tanto el papel del trabajador como el de la organización, promoviendo entornos de trabajo más adaptativos y efectivos.

Pereira (2008) con el objetivo de realizar un análisis crítico de las diversas conclusiones y modelos que se han aplicado en la gestión de recursos humanos, revisando la literatura pertinente sobre la idea de competencia y su desarrollo histórico con el fin de crear un balance teórico y doble.

En los últimos años, las evaluaciones de competencias se han vuelto cada vez más comunes en empresas de todo el mundo, en lugar de promover la capacitación y la educación de manera que se logre un mejor equilibrio entre las necesidades de las organizaciones y sus miembros, muchas empresas han optado por implementar un sistema de competencias laborales en respuesta a este enorme desafío. Las personas no sólo deben poder evaluar sus habilidades actuales, sino también poder crecer en áreas que les ayudarán a avanzar en sus carreras. Es imperativo que las organizaciones creen informes de competencias, evalúen su "stock" actual de competencias e implementen las estrategias de desarrollo adecuadas (Woodruffe, 1993 citado en Pereira, 2008).

Las evaluaciones de los empleados son una práctica habitual en las empresas, pueden realizarse de forma objetiva, utilizando métodos y herramientas del

departamento de Recursos Humanos, o pueden realizarse de forma subjetiva y luego rigurosa.

La evaluación del desempeño es tan importante como el sistema de incentivos o salarios de la empresa, el programa de inducción, el proceso de selección o promoción de personal o el programa de inducción como herramienta para gestionar y administrar los recursos humanos en las organizaciones, sin embargo, como se centra en proporcionar al trabajador un aviso previo de lo que se espera de él en su desempeño diario y brindarle elementos para comparar el desempeño esperado con el demostrado, la evaluación del desempeño basada en competencias laborales puede considerarse dentro del concepto de evaluación formativa.

Un sistema de gestión de recursos humanos basado en competencias puede evaluar el desempeño utilizando una variedad de enfoques, uno de los cuales es la evaluación 360°, que es un método de evaluación del desempeño que utiliza clientes, compañeros de trabajo, superiores y subordinados para determinar las necesidades de capacitación de un individuo (Pareda et al., 2001 citado en Pereira, 2008).

A diferencia del enfoque anterior, pone mayor énfasis en el individuo y sirve como herramienta de auditoría de la capacidad del individuo, así como de los esfuerzos de la organización para mantener a su fuerza laboral en las mejores condiciones de empleabilidad posibles, la única manera de adquirir habilidades que no están reconocidas por un certificado de estudios es a través de experiencias profesionales. Este método pone mucho énfasis en cómo aprenden los individuos y considera las pruebas de inteligencia y aptitud como predictores críticos de los resultados de la gestión de habilidades.

En el análisis comparativo es evidente que cada corriente busca, desde su propio punto de vista, abordar problemas propios de un mismo tema –las competencias–

para lograr la mejora del desempeño individual, aunque se enfatiza la coexistencia de ambas, uno está más centrado en las competencias generales y el otro en las competencias específicas.

Existen dos escuelas de pensamiento sobre el valor predictivo de los test para el éxito profesional. La primera sostiene que el uso de test de inteligencia por sí solos no es muy valioso a este respecto, mientras que la otra considera que los test tienen un alto valor predictivo.

Y hay coincidencia con muchos autores cuando señalan que estos especialistas se han caracterizado históricamente por realizar la gestión burocrática de las personas, incluyendo nóminas, descripciones de puestos y formación en general, pero que ahora deben encargarse de seleccionar, formar, evaluar y recompensar a los recursos humanos de las empresas para poder contar en el futuro con individuos más cualificados y dedicados que adquieran un conocimiento más preciso de las condiciones laborales y personales que conforman los distintos puestos de trabajo, determinando así un conjunto de “competencias requeridas” para la organización.

Estos métodos han llevado a la creación de numerosos modelos de competencias para los trabajadores de mayor rendimiento dentro de la organización, con el objetivo de elevar el desempeño de los trabajadores, como mínimo, al nivel de los trabajadores más excepcionales, en otras palabras, todos en la organización deben desempeñarse al mismo nivel que aquellos que mejor se desempeñan, las funciones y tareas desempeñadas, así como las personas que las llevan a cabo, han sido examinadas mediante sistemas de competencias. En consecuencia, el individuo —alguien que puede modificar su desempeño para adaptarse a cambios cada vez más pronunciados— se vuelve importante y los marcos inflexibles que caracterizan el trabajo pasan a un segundo plano.

En conclusión, el modelo de competencias, que constituye el marco de la evaluación de 360 grados, otorga a los empleados una mayor responsabilidad en lo que respecta a su propia formación y desarrollo personal, este cambio de cultura implica una mayor autogestión.

Las empresas han abordado el modelo de competencias desde la necesidad de diseñar una formación que desarrolle los comportamientos específicos de éxito requeridos para un puesto y que permita su evaluación, siendo el principal motor del interés por las competencias el deseo de mejorar los resultados de la formación y superar los objetivos de desarrollo de habilidades de los empleados, aquí es donde entran en juego los modelos de evaluación de 360 grados como herramienta de evaluación organizacional, por ello, es imperativo que las organizaciones creen un plan de desarrollo individual que enfatice el rol activo del individuo y enfatice la importancia de su voluntad e interés en el autodesarrollo.

Estos programas, que se derivan de evaluaciones de 360 grados, son herramientas altamente efectivas para el desarrollo individual porque permiten a la persona analizar su retroalimentación y calificaciones, ya sea analizando los puntos que recibieron las calificaciones más altas como áreas de fortaleza o analizando los puntos que recibieron las calificaciones más bajas como áreas de mejora.

La evaluación periódica dentro de la organización también permite analizar el potencial a futuro y seguir evaluando a las personas que han recibido evaluaciones con el fin de ayudarles a alcanzar su máximo potencial. El proceso de formación aparece entonces como algo que crece junto con la experiencia que el individuo adquiere en el trabajo; es el medio por el cual el individuo puede mejorar las habilidades que ya posee y las nuevas que debe aprender, dado que la evaluación de 360 grados considera la capacitación como un elemento que sigue al trabajo y no que lo precede, es muy útil en este sentido ya que obviamente está destinada a producir cambios y maximizar el rendimiento.

La revisión de la literatura sobre este sistema de evaluación de desempeño de 360 grados muestra que es una herramienta flexible que se puede utilizar en muchas otras áreas de la empresa. Esto se debe a que es un enfoque metódico para recopilar comentarios de varias fuentes sobre el desempeño de un individuo, así como sobre el desempeño de un departamento u organización que comparte el mismo objetivo de optimizar los resultados de la empresa, además, mejora los programas de gestión de calidad centrándose tanto en los clientes internos como en los externos. Por último, se puede fomentar el desarrollo de los empleados recibiendo retroalimentación de sus compañeros. Las desventajas del *feedback* incluyen la posibilidad de intimidación y resentimiento si el empleado cree que quienes respondieron actuaron en connivencia.

Delgado (2009) en su trabajo analiza el Modelo de Competencias Laborales como una herramienta clave para gestionar el talento humano en un entorno globalizado. La globalización, junto con avances en tecnología y telecomunicaciones, ha transformado las dinámicas laborales, exigiendo a las organizaciones adaptarse mediante enfoques innovadores que valoren tanto el conocimiento como las habilidades prácticas. En este marco, las competencias laborales emergen como un enfoque integral que conecta los objetivos organizacionales con el desarrollo personal y profesional de los empleados. Este modelo redefine la gestión de recursos humanos al centrarse en comportamientos observables y medibles, vinculados a estándares establecidos por las necesidades del mercado laboral.

Además, resalta la importancia de los activos intangibles, como la capacidad de resolución de problemas, la adaptabilidad y el aprendizaje continuo, como elementos diferenciadores de las organizaciones exitosas. En este contexto, se enfatiza el papel del aprendizaje permanente como un proceso esencial que permite al individuo adaptarse a un entorno laboral en constante evolución. Por otra parte, el modelo destaca componentes como el saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer, para garantizar un desempeño efectivo en el

lugar de trabajo. También subraya la necesidad de alinear los objetivos estratégicos de las organizaciones con sus prácticas de gestión de talento.

En conclusión, este enfoque no solo refuerza la competitividad organizacional, sino que también promueve un entorno laboral más dinámico y enfocado en el crecimiento mutuo entre la empresa y sus empleados.

Delgado (2009) El artículo documental tiene como propósito contribuir al entendimiento, la reflexión y la discusión acerca del Modelo de Competencias Laborales, identificado como una herramienta clave para direccionar y organizar de forma integral los procesos vinculados con la Gestión del Talento Humano en las organizaciones.

El proceso de globalización, definido por la tendencia al libre flujo de información, personas, bienes, servicios y dinero entre los países, ha exigido cambios significativos en sus modelos económicos y, en consecuencia, en sus modelos organizacionales, sociales y culturales, desde una perspectiva de negocios, varias naciones latinoamericanas están atravesando momentos difíciles debido a la rigidez organizacional y la falta de visión para comprender las regulaciones actuales de la comunidad empresarial global.

Los empleadores deben adoptar un enfoque basado en competencias en parte para garantizar que su fuerza laboral esté dedicada al negocio, encuentre satisfacción en su trabajo, se desarrolle personal y socialmente mientras está empleada, permanezca altamente motivada por el énfasis de la empresa en la educación continua y el desarrollo personal, y produzca bienes y/o servicios excepcionales.

La tecnología y las telecomunicaciones han tenido un impacto ya que todos los esfuerzos humanos, ya sean realizados en solitario o en grupo, se han visto significativamente afectados por este factor, gracias a las telecomunicaciones y la

tecnología, el mundo es cada vez más pequeño y más rápido. En el ciberespacio, las ideas, los datos, la información y el conocimiento son accesibles a cualquier persona que pueda operar y comunicarse con las herramientas de la informática electrónica y las telecomunicaciones, hablar y escribir en al menos dos idiomas, y acceder y apropiarse de esos datos o conocimientos. La depreciación se aplica a casi todos los demás activos a partir del momento de la compra.

En la gestión del conocimiento es la principal fuente de riqueza de las empresas, tiene sentido que sus directivos adquieran las habilidades necesarias para gestionar, cultivar, crear conocimiento útil y, en última instancia, transformarlo en valor para el cliente. Los llamados **ACTIVOS INTANGIBLES** son los que diferencian a las empresas exitosas de otras: su fuerza laboral, su capacidad de comunicación interpersonal, su agilidad para resolver problemas, su desjerarquización, su aprendizaje continuo, su adaptabilidad y sus conexiones con proveedores y clientes.

En la socio demografía la gran mayoría de la población de América Latina ha cambiado significativamente en términos de aptitudes y educación, aunque sus niveles de educación y analfabetismo no han aumentado en comparación con los de las naciones desarrolladas. Por el contrario, la tasa de deserción escolar de la población ha disminuido, la tasa de matriculación ha aumentado y el nivel de educación ha aumentado.

Estos factores han contribuido muy tímidamente a crear una fuerza laboral con nuevas expectativas y motivaciones laborales centradas en el desarrollo personal, que también desea y aspira a ingresar al mercado laboral con empleos que requieren transformación de conocimientos más que de acción.

La idea de competencia laboral también se contextualiza a la luz del cambio en la era moderna, sin embargo, no se puede atribuir el cambio únicamente a la globalización, la apertura económica o la formación de grandes bloques

económicos en diversas regiones del mundo.

Esta idea, que es una forma de vida en ciertas culturas, ha cambiado progresivamente todos los procedimientos de trabajo y ha impulsado la firma de acuerdos comerciales transfronterizos en un esfuerzo por dar a todo el conglomerado empresarial acceso a lo mejor de cada sistema de producción. La calidad de los recursos humanos de una empresa es tan importante para su calidad como la estandarización de sus procesos, cada persona que conforma la organización contribuye al producto o servicio final.

Después de una amplia investigación, se determinó que la capacidad de un individuo para "tener un buen desempeño en el lugar de trabajo" está correlacionada con sus rasgos y competencias personales, a diferencia de rasgos como el conocimiento y la aptitud, que se emplean convencionalmente como los principales factores determinantes además de la experiencia, la ocupación y el empleo anterior.

Proporcionar legitimidad y respaldo pragmático a la noción de aprendizaje permanente, con enfoques de enseñanza más adaptables y de fácil acceso y sin requisitos previos para la admisión, transformar el sistema de formación desde uno centrado en la oferta a uno que tenga en cuenta las demandas del mercado laboral. El gobierno australiano afirmó que muchos de los problemas relacionados con la formación profesional podrían resolverse mediante la aplicación de un enfoque de la educación y la formación basado en competencias, que se sustente en normas establecidas por los empleadores. Este enfoque se elaboró tras investigar la formación dentro del sistema educativo del país y consultar con expertos del extranjero.

Posteriormente se publicaron las directrices para la implementación del sistema. Para desarrollar estos objetivos se creó la metodología "Grupos Gremiales para la revisión y renovación de cualificaciones de educación técnica". ¿Qué implica el

Modelo de Competencias? Es un sistema que permite al departamento de RRHH supervisar los procedimientos fundamentales de contratación, reconociendo acciones que muestran capacidad genuina en términos de conocimientos, habilidades, capacidades, motivación y experiencia dentro de un entorno de trabajo particular y en cumplimiento con estándares pasados.

Existen características del modelo por competencias de las cuales las tres principales son: énfasis en la empresa, referencia en los mejores, competencias diseñadas y competencias consultadas. Los componentes del modelo están relacionados para identificar y operacionalizar el comportamiento que defina una competencia y estos son: el saber, saber hacer, saber estar, querer hacer, y poder hacer.

Si bien el tamaño de la organización, el grado de compromiso de la dirección, la oportunidad del proyecto, la naturaleza de los problemas a resolver mediante la aplicación del modelo, el potencial del talento humano, el clima y la cultura organizacional y el presupuesto jugarán un papel en el camino que se elija. La primera presunción es que los planes estratégicos de la Organización y del área de Gestión Humana deben coincidir para poder implementar el sistema, es decir, la alta dirección de la organización habrá delineado los objetivos, la misión y los valores de la empresa, además de su misión y planes estratégicos.

En otro documento, Valenzuela, (2023) explora la importancia del capital humano en el mercado laboral, destacando cómo las habilidades, competencias y niveles educativos impactan directamente en la productividad y oportunidades de los trabajadores. El capital humano se define como el conjunto de conocimientos y atributos que los individuos aportan a una organización, diferenciándose de los recursos físicos por su vínculo con el desarrollo personal y profesional.

Una educación deficiente no solo limita las capacidades individuales, sino que también repercute en el rendimiento general de la fuerza laboral, generando retos

tanto para los trabajadores como para las empresas. En el caso de México, el estudio analiza cómo factores como la formación académica, la experiencia laboral y las habilidades prácticas influyen en la inserción laboral y el nivel de ingresos.

A través de herramientas estadísticas y econométricas, como modelos Probit y ecuaciones salariales, se examinan estas relaciones en profundidad. Los resultados revelan que una combinación equilibrada entre educación formal y competencias adquiridas aumenta significativamente las oportunidades laborales y la remuneración de los trabajadores, subrayando la necesidad de estrategias educativas y formativas más robustas. Además, este análisis pone de manifiesto la importancia de la preparación más allá de los sistemas educativos tradicionales, destacando el papel del aprendizaje continuo y las evaluaciones internacionales de habilidades en la mejora de las perspectivas laborales.

Valenzuela (2023) en su estudio aborda la creciente necesidad de capital humano con habilidades especializadas y mayor preparación fuera de la educación formal en el mercado laboral. En donde el capital humano se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias y atributos de los individuos que contribuyen al valor y la productividad de una organización.

A diferencia de los recursos físicos o financieros, el capital humano está directamente relacionado con las personas y sus capacidades para generar valor a través de su trabajo, una educación deficiente puede afectar la capacidad de las personas así como afecta las habilidades y las competencias de la fuerza laboral en un bajo rendimiento. Su objetivo fue examinar cómo el nivel educativo, las habilidades y las competencias de la fuerza laboral mexicana afectan su capacidad para encontrar trabajo y ganar dinero.

Se realizó un análisis estadístico y econométrico utilizando modelos Probit, Ecuaciones Salariales Mincerianas y el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC). Los hallazgos sugieren que, en el contexto

mexicano, los ingresos y la participación laboral de los trabajadores están significativamente influenciados por su combinación de educación formal, experiencia laboral, habilidades y capacidades.

En su investigación Damian (2022) considera que la evaluación del desempeño de los empleados es una herramienta clave para medir la eficiencia dentro de cualquier organización, ya que proporciona información precisa sobre cómo se están alcanzando los objetivos. Sin un proceso de evaluación adecuado, los problemas dentro de un equipo pueden pasar desapercibidos, lo que afecta directamente la productividad y el funcionamiento de la organización.

Es crucial que cada institución conozca bien a su personal, incluyendo sus competencias, habilidades y responsabilidades, lo cual se puede lograr mediante descripciones de puestos claros y detallados. Además, se puede usar una matriz de competencias que ayude a identificar a los empleados que tienen las habilidades necesarias para desempeñar un puesto de trabajo de manera eficiente.

La evaluación del desempeño basada en competencias implica la colaboración entre el trabajador y su jefe inmediato, lo que permite una calificación diferenciada según la importancia de la competencia y el conocimiento demostrado. Este enfoque no solo permite una mejor gestión del talento humano, sino que también asegura que cada colaborador esté alineado con las expectativas del puesto, mejorando así tanto su rendimiento como el de la organización en su conjunto.

Damián (2022), refiere que la evaluación del desempeño de los empleados de una organización es fundamental porque ofrece información precisa sobre la eficiencia del departamento. No habrá ganancias en la producción si no se utilizan este tipo de actividades. El personal no evaluado no podrá identificar los problemas, lo que provocará baja producción, mal funcionamiento de los equipos y seguridad comprometida.

Una organización debe conocer los recursos humanos a su disposición. Para lograrlo, debe recopilar detalles sobre las competencias, habilidades o capacidades, historial laboral, capacitación y responsabilidades de los distintos puestos. Esto se puede lograr mediante la creación de una descripción del puesto que incluya todos los detalles necesarios para ayudar a cubrir el puesto.

También puede consultar una propuesta de matriz de competencias desarrollada a partir de los datos recopilados en el proyecto técnico. Esta matriz ayudará a identificar a las personas que poseen las habilidades requeridas para el puesto de trabajo designado.

Finalmente se ha sugerido utilizar una metodología de calificación diferenciada para desarrollar un diseño de evaluación del desempeño basado en competencias que involucre tanto al colaborador como al jefe inmediato. El colaborador es el único que puede seleccionar un valor entre 1 y 2 en función de la importancia que tenga la competencia para el puesto de trabajo. Asimismo, utilizando como guía una escala de calificación, seleccionará un valor diferente en función del conocimiento demostrado en la materia que se está evaluando.

Por su parte, Torres-López et al., (2018) en su artículo propuesto tuvo como objetivo desarrollar un modelo de evaluación de competencias laborales, utilizando evidencias de proyectos y técnicas avanzadas de inteligencia artificial. En este contexto, se reconoce la importancia de medir y analizar las competencias de los empleados de manera precisa y objetiva para que la organización pueda alcanzar sus objetivos.

El modelo se centra en la recolección de evidencias a partir de tareas realizadas por los miembros del equipo y se evalúa mediante indicadores clave como la eficacia, la planificación, los costos y la consistencia. Para llevar a cabo esta evaluación, se utiliza la herramienta Xedro-GESPRO, una plataforma de gestión de proyectos que permite integrar este modelo en el proceso de gestión de

recursos humanos. El modelo propuesto se valida mediante su comparación con el método de evaluación de 360 grados, un enfoque popular en la medición del desempeño organizacional. La implementación del modelo muestra una alta efectividad, destacando la precisión y eficiencia con la que se pueden medir las competencias de los empleados a lo largo de su desempeño. Este enfoque no solo optimiza el proceso de evaluación, sino que también facilita la toma de decisiones estratégicas relacionadas con la mejora continua del capital humano en la organización.

Torres-López et al., (2018) en su objetivo fue proponer un modelo de evaluación de competencias laborales a partir de evidencias en proyectos que analiza las tareas de su personal, utilizando indicadores y técnicas de inteligencia artificial. El tiempo es una variable clave en el escenario de desarrollo del proyecto, en este caso los horarios que deben cumplirse se firman en los contratos con los clientes, por lo tanto, los miembros del equipo y los gerentes de proyectos deben completar tareas de apoyo cruciales, como evaluaciones de competencias, de forma rápida y sencilla.

El hecho de que estas competencias pueden observarse, medirse y ayudar a la organización a alcanzar sus objetivos es una necesidad crucial. Se sugiere que estos deberían ser cuantificables o mensurables en donde se podría evaluar el verdadero nivel de competencias y caracterizar las dimensiones si se incluyeran indicadores particulares. Las propuestas ofrecen nuevos enfoques, pero todas tienen en común la necesidad de una evaluación profesional de índices específicos o rasgos definidos, o la utilización de resultados de otros métodos de evaluación invasivos.

El plan se pone en práctica en Xedro-GESPRO, una herramienta de gestión de proyectos integrada de código abierto creada en el país que es utilizada por numerosas organizaciones que trabajan en una variedad de tipos de proyectos (Colomo, 2012 citado en Torres-López et al., 2018). Hay cuatro componentes

básicos que conforman el modelo propuesto. El primero establece los requisitos previos necesarios para que el modelo funcione: Definición de las competencias por puesto de trabajo y su estado ideal esperado y definición de las dimensiones que permitan comprobar las competencias (Lugo et al., 2013 citado en Torres-López et al., 2018).

La segunda tarea es clasificar las evidencias que componen las tareas de los miembros del proyecto: Identificación de la fecha de corte o período a evaluar y selección de las evidencias, tratamiento de las tareas, comparación de las tareas con cada una de las competencias y sus dimensiones y definición de la relación entre las tareas y las dimensiones utilizando el umbral definido (Piñero, 2013 citado en en Torres-López et al., 2018).

La tercera encargada de caracterizar las competencias de calcular los indicadores de efectividad y eficiencia y basarlos en los datos recopilados de las tareas de cada miembro del equipo dentro del proyecto a través de: Competencia respecto a la Eficacia, Competencia respecto a la Planificación, Competencia respecto a los Costos y Consistencia del conjunto. Y en la cuarta el cálculo de la brecha de las competencias: Para evaluar el nivel real de habilidad y localizar la brecha, se necesita la cuarta, última y más complicada etapa.

Para evaluar el nivel real de competencias de la propuesta y determinar la diferencia con el nivel requerido, se necesita un conjunto de insumos relativos a los recursos humanos y a las tareas realizadas durante el periodo de evaluación (Rodríguez, 2012 citado en Torres-López et al., 2018). Como resultado se actualizó la herramienta de gestión de proyectos Xedro-GESPRO 13 para incluir el modelo sugerido para la evaluación de competencias, dentro del módulo dedicado a la gestión de recursos humanos.

Actualmente la Red de Centros de la Universidad de Ciencias Informáticas, COPEXTEL y otras empresas nacionales de desarrollo de software están

utilizando esta herramienta. La efectividad de la propuesta se evalúa contrastando sus resultados con los del enfoque de 360 grados, que se eligió porque se ha empleado en la Red de Centros de UCI en el pasado y se encuentra entre los más populares en la bibliografía consultada.

Se utiliza como referencia el estudio realizado que compara su modelo con el método de evaluación de 360 grados. Con una implementación pesimista de su modelo propuesto, la autora de la propuesta analiza el intento de evaluar competencias mediante el método de evaluación de 360 grados, a pesar de su valoración optimista sobre los recursos a utilizar, para obtener los resultados de la propuesta se utilizaron las dos variantes sugeridas para la evaluación de competencias. En términos de qué tan bien se evaluó la propuesta, la variante de red neuronal obtuvo un puntaje del 98 por ciento y la variante del algoritmo basado en casos obtuvo un puntaje del 82 por ciento.

En conclusión, al evitar el uso de métodos intrusivos para estimar el desempeño, el modelo sugerido facilita la automatización del proceso de evaluación de competencias. Se sugiere que las competencias se describan utilizando indicadores para garantizar la certeza de la evaluación, así como la eficacia y la eficiencia. Ambos enfoques de inteligencia artificial sugeridos, al combinarse con la propuesta integrada en la herramienta GESPRO, mejoran la eficiencia en el proceso de evaluación de competencias preservando niveles adecuados de eficacia. Las experiencias de los evaluadores se pueden recopilar y utilizar nuevamente con la ayuda de las técnicas de inteligencia artificial sugeridas.

Finalmente, después de presentar el estado del conocimiento sobre la evaluación de competencias de los docentes y su relación con las competencias laborales en ambientes más de tipo empresas, es necesario dar pie al siguiente tema, acerca de la certificación de las competencias docentes en educación superior.

2.2.3 Certificación de competencias docentes en educación superior

Este apartado, tiene como finalidad ilustrar y fundamentar, las investigaciones y trabajos realizados con respecto a la certificación de competencias docentes en la educación superior, ya que este tema está ligado al tema central de esta tesis, acerca de la evaluación de competencias y formación docente; ya que finalmente es lo que se buscaría, con intención clara de mejorar las prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje y la calidad educativa.

Por lo que es propio, mencionar el siguiente trabajo de Esquivel (2009), que sostiene que la implementación de programas de certificación docente tiene como objetivo garantizar que los conocimientos impartidos en las aulas universitarias estén actualizados y alineados con las demandas del mundo actual. Para los docentes, este proceso no solo implica cumplir con requisitos institucionales, sino también mantenerse en constante investigación y capacitación en sus áreas de especialización, asegurando que su enseñanza sea relevante y aplicada al contexto laboral actual. Por su parte, los estudiantes perciben la actualización de sus profesores como un elemento clave para recibir una formación de calidad, basada en ejemplos prácticos y experiencias reales que los preparen para su integración en el mercado laboral.

La certificación no debe limitarse a un registro administrativo, sino que debe ser una herramienta para fomentar la innovación y el crecimiento profesional continuo, tanto en la formación docente como en la creación de conocimientos nuevos.

Además, la interacción entre docentes y estudiantes en un entorno educativo que priorice la investigación permite desarrollar competencias críticas, propositivas y útiles, no sólo para su vida académica, sino también para enfrentar los desafíos del entorno profesional. Este enfoque crea una dinámica en la que tanto profesores como alumnos se benefician mutuamente, contribuyendo al desarrollo de profesionistas mejor preparados para un mundo en constante evolución.

Esquivel (2009), plantea que el objetivo de la creación de un programa de certificación docente permite llevar un registro de las capacidades, certificaciones e investigaciones realizadas por los docentes y así evitar que se impartan conocimientos obsoletos.

El trabajo del docente está directamente relacionado con la formación de los estudiantes, cuyo objetivo es completar su carrera universitaria e integrarse a la sociedad con los conocimientos y habilidades adquiridas. Por ello, las universidades deben promover la investigación tanto en profesores como en estudiantes, con el fin de generar nuevo conocimiento que impulse la innovación y actualización del saber existente.

En este contexto, el docente debe mantenerse actualizado y a la vanguardia en su área de especialización. Para lograr que los egresados sean profesionales valiosos, es crucial definir las competencias, habilidades, actitudes, valores y conocimientos que deben poseer para que su integración en la sociedad sea efectiva, crítica, proactiva y constructiva (Muñoz, 2006 citado en Esquivel, 2009).

El establecimiento de un programa de certificación docente permite mantener un registro actualizado de las capacitaciones, certificaciones e investigaciones realizadas por los docentes, evitando así la transmisión de conocimientos obsoletos. Este programa obliga a los profesores a mantenerse en constante investigación, garantizando que las competencias docentes estén alineadas con el perfil de cada carrera y las necesidades del egresado. Es fundamental que las instituciones no solo registren las capacitaciones o certificaciones del docente, sino también promuevan su crecimiento tanto en el área específica de su materia como en su formación pedagógica.

Las instituciones deben crear un entorno educativo que fomente este desarrollo continuo, asegurando que los docentes se mantengan actualizados frente a los avances tecnológicos y cambios en el campo laboral. La investigación, por su parte, es esencial para generar conocimiento, y tanto las instituciones como las empresas deben implementar programas que favorezcan el crecimiento personal y

profesional de los docentes, lo cual tendrá un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes, quienes requieren un conocimiento más actualizado y práctico para enfrentar su futuro profesional.

En el contexto de la formación docente universitaria, Cota Yocupicio (2014) plantea que el modelo educativo b-learning surge como una respuesta innovadora a los retos de actualización profesional y de optimización de recursos. Desde la perspectiva de los docentes, esta modalidad combina lo mejor de la enseñanza presencial y en línea, ofreciendo oportunidades para adquirir competencias pedagógicas avanzadas y adaptarse a las demandas tecnológicas actuales. Sin embargo, los resultados revelan que no todos los profesores logran completar este proceso de manera exitosa, enfrentando dificultades en áreas como la organización del tiempo, el dominio de herramientas digitales y el trabajo colaborativo.

Por otro lado, los estudiantes ven en esta estrategia la posibilidad de interactuar con profesores mejor preparados, capaces de generar ambientes de aprendizaje más dinámicos e innovadores. Para las instituciones, el b-learning representa una oportunidad para fortalecer su planta docente y garantizar que los programas educativos estén alineados con las necesidades de formación integral de los estudiantes. Este modelo no solo promueve la profesionalización docente, sino que también fomenta el diseño e implementación de plataformas tecnológicas que faciliten el desarrollo de competencias significativas, convirtiéndose en una prioridad tanto para el éxito académico como para la mejora continua del sistema educativo.

Cota Yocupicio (2014), se proponen una investigación, con el objetivo de cumplir con las expectativas de formación integral de los estudiantes que contemplan un modelo educativo, así como evaluar la pertinencia de ofertar programas educativos y contribuir a la futura incursión de la institución en la modalidad a distancia. Este trabajo describe el proceso de formación de los profesores y el desarrollo de competencias docentes universitarias mediante la modalidad

b-learning, un enfoque basado en principios pedagógicos constructivistas y humanistas.

En este contexto, el docente universitario se considera el motor fundamental para el funcionamiento del modelo educativo en el aula. El b-learning surgió en las universidades como una respuesta ante los elevados costos de formación, y tradicionalmente las instituciones de educación superior (IES) han buscado diversas alternativas para reducir los gastos asociados con la actualización y formación de sus docentes (Bartolomé, 2004 citado en Cota Yocupicio, 2014).

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, ya que estos estudios se centran en la teoría sustantiva del problema a investigar, poniendo un mayor énfasis en los aspectos epistemológicos que guían el diseño de toda la investigación. En este enfoque, el sujeto de estudio es activo y la relación con el entorno es naturalista, sin manipulación o interferencia por parte del investigador. El estudio sigue un proceso inductivo, en el que los conceptos y categorías emergen a lo largo de la investigación, y el diseño es flexible e interactivo.

Como resultado, 22 docentes concluyeron satisfactoriamente el proceso de formación, mientras que tres competencias fueron identificadas como de bajo nivel de logro en algunos profesores, lo que afectó significativamente su desempeño: falta de organización y manejo del tiempo para realizar actividades en línea, escaso dominio de la tecnología y dificultades para trabajar en pares. También se identificó una tendencia en cómo los docentes se involucran más en los procesos de formación docente según la modalidad utilizada: presencial, virtual o una combinación de ambas.

La institución presentó un balance de los resultados obtenidos específicamente para la línea estratégica de docencia innovadora, alineada con tres políticas institucionales centradas en fortalecer una planta académica competente en pedagogía, garantizar un aprendizaje significativo a través de procesos de formación y evaluación, y crear ambientes de aprendizaje innovadores con el uso de espacios virtuales.

En conclusión, se considera esencial contar con una planta académica reconocida por su habilidad y certificación en competencias docentes universitarias, acorde con las necesidades del modelo educativo basado en competencias. Es crucial que la Universidad de Occidente continúe promoviendo la certificación en competencias docentes universitarias, fortaleciendo y realizando un seguimiento exhaustivo de su programa institucional de formación y actualización docente.

Esto permitirá mejorar la formación y profesionalización de los docentes. En cuanto a la literatura sobre la modalidad b-learning, se señala que hay pocas fuentes académicas especializadas, dado que es un área relativamente nueva en la educación. Esto subraya la necesidad de establecer principios teóricos que fundamenten esta modalidad como una prioridad en la investigación educativa. El programa b-learning se basa en un diseño educativo que favorece el desarrollo de competencias, soportado por una plataforma tecnológica adecuada y un equipo profesional encargado de diseñar, implementar, evaluar, y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre considerando las bases epistemológicas, teóricas y pedagógicas necesarias para cumplir con las expectativas de los estudiantes y la institución.

Desde el trabajo de Salazar et al., (2016), en el contexto universitario, la formación docente y las competencias necesarias para una enseñanza efectiva son aspectos fundamentales para el éxito educativo. Tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes, las competencias requeridas van más allá del conocimiento técnico, abarcando habilidades como la generación de un ambiente de aprendizaje positivo y la capacidad de mediación pedagógica. Para los estudiantes, un entorno cómodo y estimulante resulta esencial, mientras que los docentes priorizan la planificación rigurosa y la responsabilidad en su práctica.

Este análisis busca comprender las diferencias y similitudes en las percepciones de ambos grupos, permitiendo identificar áreas clave de convergencia y oportunidad. Desde la visión docente, el compromiso con los valores institucionales y el esfuerzo continuo por perfeccionar los procesos de enseñanza

son prioridades; mientras que, para los estudiantes, el énfasis recae en la interacción humana y el clima áulico. Esto pone de manifiesto la necesidad de construir un diálogo entre ambos para alinear expectativas y objetivos, garantizando que las competencias docentes respondan tanto a las necesidades institucionales como a las experiencias vividas en el aula, enriqueciendo el proceso educativo para todos los involucrados.

Salazar et al., (2016), Un estudio llevado a cabo en la Universidad del Bío-Bío en Chile tuvo como objetivo analizar las competencias requeridas por los profesores de esa universidad, según las percepciones de académicos y estudiantes, fundamentándose en teorías de competencias profesionales. Los investigadores mencionan que, en la sociedad del conocimiento, la formación no solo proviene de sistemas educativos formales, sino también de diversas fuentes y agentes. Lo esencial es lo que una persona sabe hacer, sin importar necesariamente cómo o dónde lo aprendió. Los sistemas de acreditación, incluidas las instituciones educativas, deben estar preparados para reconocer y certificar esas competencias como un patrimonio individual (Zabalza, 2003, citado en Salazar et al., 2016).

Se destaca el concepto de competencia, definido como “saber hacer en un contexto”, que no solo implica habilidades técnicas, sino también un desempeño integrado que abarca conocimientos, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento (Posada, 2004, citado en Salazar et al., 2016). El estudio utilizó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y aplicó un cuestionario con escala Likert de 50 ítems a 1,138 estudiantes y 451 docentes, con el fin de recoger datos sobre las competencias docentes. Los resultados fueron analizados mediante herramientas estadísticas.

Este cuestionario fue elaborado a partir de una investigación cualitativa previa realizada en la Universidad del Bío-Bío, en la cual se empleó el método del panel de expertos y entrevistas a docentes destacados, complementados con la revisión de documentos institucionales. A partir de esto, se definieron las necesidades

prioritarias de la institución y los objetivos operativos que darían respuesta a esas necesidades. Esto permitió identificar las competencias necesarias para cumplir con dichos objetivos, al comparar las expectativas del panel de expertos con las percepciones de los docentes destacados sobre su labor.

Un hallazgo importante fue la diferencia en la priorización de las competencias necesarias para el desempeño docente. Los estudiantes consideran más relevante generar un ambiente agradable en el aula, mientras que los docentes dan mayor importancia a la preparación adecuada de las condiciones pedagógicas.

El estudio sirvió de base para construir un instrumento que amplíe la muestra, aplicándose tanto a estudiantes como a docentes, con un muestreo probabilístico para los estudiantes y un censo para los docentes. Además, se enfatiza que el docente debe estar convencido de la importancia de su función en la institución, ser coherente con la ejecución y formación de valores, y comprometerse con la mejora continua de su desempeño y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la falta de coincidencia en la priorización de competencias sugiere la necesidad de acercar las perspectivas de ambos grupos para lograr una mayor alineación en los intereses educativos.

En un estudio realizado en la Universidad del Bío-Bío de Chile, se investigaron las competencias que deben tener los profesores de la institución desde la perspectiva de los académicos y los estudiantes, basándose en teorías sobre las competencias profesionales. Los autores del estudio destacan que en la sociedad del conocimiento, la formación no solo proviene de los sistemas educativos formales, sino también de diversas fuentes y agentes. La clave radica en lo que una persona sabe hacer, independientemente de cómo o dónde lo aprendió. Los sistemas de acreditación, incluidas las universidades, deben ser capaces de reconocer y certificar esas competencias como parte del patrimonio del individuo (Zabalza, 2003, citado en Salazar et al., 2016).

Se menciona que el concepto de competencia se refiere al “saber hacer en un contexto”, que no solo incluye habilidades técnicas, sino también conocimientos, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento (Posada, 2004, citado en Salazar et al., 2016). Este estudio empleó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo, aplicando un cuestionario con escala Likert a 1,138 estudiantes y 451 docentes. El análisis de los resultados se realizó mediante técnicas estadísticas.

El cuestionario se desarrolló a partir de una investigación cualitativa previa, en la cual se utilizó el método del panel de expertos y entrevistas a docentes destacados, complementado con la revisión de documentos institucionales. Esta investigación permitió identificar las competencias necesarias para abordar las necesidades institucionales prioritarias y establecer los objetivos operativos que guiarán la labor docente.

Uno de los principales resultados reveló que hay diferencias en la priorización de las competencias docentes. Para los estudiantes, la creación de un ambiente agradable en el aula es crucial, mientras que los docentes consideran que lo más importante es la responsabilidad al preparar adecuadamente su mediación pedagógica.

El estudio sirvió para desarrollar un instrumento que ampliará la muestra de la investigación, incorporando tanto a estudiantes como a docentes. El muestreo de estudiantes se hizo de manera probabilística, y el de los docentes a través de un censo. Además, el docente debe reconocer la importancia de su rol en la institución, comprometerse con la coherencia en su labor y trabajar continuamente en la mejora de su desempeño y en el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la diferencia en la priorización de las competencias entre estudiantes y docentes resalta la necesidad de acercar sus perspectivas para alinear sus intereses y asegurar el éxito en el proceso educativo.

En cuanto a certificación en competencias específicas, Duran et al., (2019) en el contexto universitario actual, consideran que la certificación de la competencia digital del profesorado se ha convertido en una necesidad clave para asegurar una educación adaptada a los retos tecnológicos. Desde la perspectiva docente, esta certificación no solo valida sus habilidades en el uso de herramientas digitales, sino que también les permite reflexionar sobre su desarrollo profesional en áreas como la búsqueda y gestión de información, la creación de entornos de aprendizaje seguros y el uso responsable de las TIC. Para los estudiantes, contar con profesores digitalmente competentes se traduce en experiencias de aprendizaje más dinámicas y efectivas.

Este enfoque de evaluación busca equilibrar la autopercepción de habilidades con pruebas objetivas que acrediten el nivel real de desarrollo de estas competencias. Las herramientas diseñadas para este propósito varían desde cuestionarios hasta entornos tecnológicos específicos, aunque las pruebas más avanzadas integran aspectos pedagógicos y de investigación. A través de estos procesos, los profesores pueden no solo validar su conocimiento técnico, sino también fortalecer su capacidad para integrar la tecnología de manera innovadora en su labor educativa.

Este artículo resalta la importancia de crear mecanismos más flexibles y adaptados al entorno universitario, fomentando que la certificación sea un elemento transformador tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Durán et al., (2019), su objetivo principal es crear una prueba de certificación de la competencia digital del profesor universitario, ya que es importante mencionar la certificación por su importancia que puede tener en el futuro a la competencia profesional de los profesores.

Este artículo hace una revisión de las iniciativas y mecanismos que diferentes organismos y entidades han puesto en marcha para acreditar la competencia digital, es necesario reconocer las necesidades de certificación junto con la

adquisición de habilidades y competencias llevada a cabo en procesos abiertos y no formales o informales, por ello se necesita evaluar estas competencias para que puedan ser certificadas, lo que se lleva a cabo son las pruebas de autopercepción que analizan, describen y miden la competencia digital a partir de testimonios y opiniones del propio individuo, frente a las pruebas de certificación que buscan acreditar con pruebas el nivel de desarrollo de la competencia digital, también hay pruebas de certificación para centros en la línea del planteamiento de las organizaciones digitalmente competentes del modelo digcomp org (Comisión Europea, 2016, citado en Durán et al., 2019).

El concepto de organización digitalmente competente recuerda al concepto de la organización que aprende y la organización basada en competencias del trabajo de Tejada y Navío que son quienes introducen el concepto de competencia colectiva frente a la competencia individual que se usa de modo habitual y que tiene incluso más relevancia entre la variedad de pruebas que se describen y la prueba que en el contexto de la investigación se ha diseñado son bastantes las diferencias encontradas.

Los resultados que se muestran son: en primer lugar, se observa que el colectivo al que se dirigen es bastante variado: por un lado, se encuentran pruebas que se ofrecen para que cualquier ciudadano que desee acreditar esta competencia pueda hacerlo, como segundo lugar, algunas de las pruebas que se han presentado se plantean más desde una perspectiva tecnológica, sin valorar a otras áreas de esta competencia como son la búsqueda y filtrado de información, la gestión adecuada del perfil digital, el uso seguro y responsable de las TIC, entre otras.

Muchas de estas pruebas se basan en el uso de un programa o software específicamente creado con una serie de preguntas o entornos de multimedia donde solo existe una posibilidad de respuesta y donde el usuario evaluado no puede acceder a Internet o no puede hacer ciertas demostraciones para resolver

la prueba y en tercer lugar las dos pruebas de certificación de la competencia digital docente son más flexibles y menos restrictivas en cuanto a sus posibilidades de aplicación, con una diferencia importante entre ellas, en el cual se desarrolla una labor tanto de docencia como de investigación y de gestión.

Es importante la investigación ya que abre la vía a la realización de pruebas específicas de certificación sobre la competencia digital por parte del docente, se ha diseñado a partir de un modelo que reconoce la actividad profesional de los docentes en un contexto como es el universitario en el que se desarrolla una labor en la docencia de investigación y de gestión, en este contexto la competencia digital adquiere que la prueba de certificación se evalúa adecuadamente. En complemento, se presentan trabajos de investigación en nivel medio superior, que realizan aportaciones acerca de cómo se contempla la certificación en un nivel previo a la educación superior y que da fundamento al tema de esta tesis.

En el nivel medio superior de México, la certificación y evaluación docente son fundamentales para garantizar una práctica educativa de calidad. Este proceso busca identificar áreas de oportunidad en el desempeño docente, permitiendo a las instituciones diseñar estrategias formativas más efectivas y a los profesores mejorar su perfil profesional y sus prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva docente, estas evaluaciones representan un desafío, pues implica adaptarse a nuevos roles y funciones dentro de un enfoque por competencias. Esto incluye no solo el diseño de estrategias didácticas efectivas, sino también la capacidad de reflexionar sobre sus implicaciones y retos para el aprendizaje. Por otro lado, los alumnos se ven beneficiados cuando sus maestros logran desarrollar estas competencias, ya que se traduce en una enseñanza más significativa y adaptada a las necesidades actuales.

Sin embargo, los resultados de evaluación han revelado dificultades en áreas clave como el diseño y argumentación de estrategias didácticas y la capacidad de los docentes para articular reflexiones profundas sobre sus prácticas. Esto pone

en evidencia la necesidad de un enfoque continuo y progresivo en la certificación docente, no como un trámite aislado, sino como una herramienta para fortalecer la educación y garantizar un aprendizaje de calidad que responda a los retos de un sistema educativo en constante transformación.

González Bello (2015), en su investigación considera la evaluación y certificación de las competencias en el nivel medio superior de México, con el objetivo de identificar las necesidades para la formación docente que determine la importancia de que se asuma los resultados de evaluación para la acreditación por parte de todas las instancias, por las autoridades para sustentar mejor el diseño y la implementación de procesos formativos, también por los profesores para retroalimentar su áreas de oportunidad que le permitan mejorar su perfil y la práctica docente exigida desde el enfoque por competencias y el nivel medio superior de México.

Si bien la RIEMS plantea la necesidad del cambio y de generar procesos innovadores en las instituciones donde deben contemplarse la modificación de las interacciones y los cambios de conducta en la generación de nuevas prácticas educativas, en ese contexto se definen estrategias en congruencia con un enfoque por competencias que opera en la esfera de propósitos y finalidades educativas en el cual se definen las formas de organización y de trabajo docente que intenta dar una nueva vida a las aulas de la EMS en el que al docente se le plantean nuevos roles y funciones, siendo a través de la formación, evaluación y la certificación del docente, una estrategia para desarrollarse, se fundamenta en un proceso de certificación del profesor el cual debe evidenciar competencias docentes como parte de su formación profesional, esta evaluación constituye uno de los pilares de la RIEMS que se da para la mejora de la práctica educativa, buscando establecer procesos formales y didácticos para construir un estilo que promueva un desarrollo de competencias en los alumnos (Martínez, 2008, citado en González Bello, 2015).

La certificación docente consiste en poseer un estándar como profesional y que tenga un gran desempeño de conocimiento, destrezas y disposición actitudinal para proporcionar una educación de calidad para los alumnos.

Se utiliza un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, donde se analizaron datos recuperados de 19 dictámenes realizados a propuestas de certificación y que cumplían con el criterio de ser determinadas como no favorable en dos convocatorias cuarta y quinta como parte de este proceso de evaluación y certificación de profesores de EMS, de los cuales 13 corresponden a una propuesta de “Una estrategia didáctica” y 6 con una propuesta de “Diseño o rediseño de un curso”.

Los resultados son de profesores que se asignaron a instituciones ubicadas en diferentes partes de México, el análisis de los resultados de la certificación de competencias docentes fue con la intención de identificar necesidades formativas del profesorado en su adaptación al enfoque por competencias y la manera en que avanza hacia un desempeño docente de calidad, los resultados no favorables de la evaluación por opciones de propuesta y sus respectivos núcleos, donde la mayor elección de opciones se observa en presentar trabajos relacionados con propuestas de estrategias didácticas y es posible identificar que existen mayores problemas en lo relacionado al núcleo 2 que se enfoca en diseño argumentado y comunicable de la estrategia didáctica propuesta y al núcleo 3 que trata de reflexiones sobre las implicaciones, posibilidades y reto que para la enseñanza y el aprendizaje conlleva el despliegue de la estrategia didáctica, en ese sentido el desarrollo del docente debe contemplar la actualización y profesionalización de las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias y la certificación del profesorado debe ser un instrumento que impulse y fortalezca la calidad en lo que hace referente a las competencias docentes y a su habilidad para garantizar el aprovechamiento académico de sus estudiantes.

La certificación del docente es fundamental en la calidad de la educación, es un proceso que no debe dejarse como parte de una dinámica aislada de lo contrario debe ser un proceso sostenido y progresivo hacia la calidad de la educación, es importante que la formación del profesor se transforme en acciones conducentes en la mejora integral de la práctica educativa (Santos, 2013, citado en González Bello, 2015).

En un intento por ampliar y cerrar esta temática, se cita el siguiente trabajo, de Zaragoza-Vega y Gutiérrez-Pérez (2019) quienes se centraron en identificar y analizar aspectos conceptuales de la práctica docente, buscando reflexionar sobre la importancia de los procesos de formación y certificación en el desarrollo de competencias profesionales. En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), instaurada en 2008, la certificación docente ha adquirido un papel relevante como mecanismo para garantizar la calidad educativa.

A través de herramientas como el proceso ECODEMS y el estándar EC0646, los docentes son evaluados en áreas clave que incluyen planeación, desempeño práctico e innovación metodológica.

Este análisis destaca la necesidad de que la formación docente trascienda el enfoque tradicional, promoviendo la autogestión y la reflexión continua como pilares fundamentales para la transformación de su práctica educativa. Además, los autores señalan que la innovación en la enseñanza requiere un replanteamiento en las estrategias didácticas, el uso de tecnologías y la incorporación de técnicas evaluativas que permitan valorar objetivamente el desempeño docente. Este enfoque, al mismo tiempo, reconoce que la certificación no es únicamente un trámite, sino un proceso formativo que impulsa a los educadores a repensar y renovar su rol como facilitadores del aprendizaje en un contexto cada vez más dinámico y exigente.

Zaragoza-Vega y Gutiérrez-Pérez (2019) A través de una revisión documental, se busca identificar los aspectos conceptuales de la práctica docente que facilitan la comprensión y reflexión sobre la importancia de los procesos de formación y validación de las competencias docentes. En este análisis, los autores mencionan que desde la implementación de la reforma educativa del nivel medio superior (RIEMS) en 2008, las opciones de certificación han tenido un enfoque de autogestión, esperando que los docentes participen en las convocatorias emitidas.

Además, en 2011 se establece el Consejo Técnico del Proceso de Evaluación de Competencias Docentes para Educación Media Superior (ECODEMS), del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que convoca desde entonces a la obtención de una certificación mediante pruebas de conocimientos, planificación didáctica, una evaluación de desempeño grabada en video y una reflexión escrita. También, el fideicomiso CONOCER, que administra los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral, ofrece el Estándar de Competencia EC0646 para certificar la Facilitación de Procesos de Aprendizaje en el enfoque de Competencias en la Educación Media Superior.

En ambos procesos, se pretende demostrar que el docente ha integrado innovaciones y transformaciones en su práctica educativa como resultado de un proceso de formación y actualización profesional (Santiago et al., 2016, citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019). La innovación en la práctica docente es un proceso constante y continuo, que busca actualizar y dotar de propósito las acciones docentes para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual transforma la práctica educativa (Hernández, 2013, citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019).

Desde la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, ha crecido el número de docentes certificados en competencias, reconociendo que uno de los principales desafíos en la evaluación de competencias no reside en los instrumentos, sino en los escenarios que permitan

evidenciar de manera objetiva el desempeño esperado para la resolución de problemas contextualizados. (Hernández, 2013, citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019).

El propósito de este estudio incluye dos objetivos principales: 1) explorar las contribuciones de diversos autores sobre la innovación y transformación de las prácticas educativas en los últimos años, y 2) identificar su relación con los procesos de certificación de competencias docentes dentro del contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. El análisis documental se lleva a cabo de manera profesional y científica a través de un proceso sistemático de búsqueda, recuperación y análisis de información proporcionada por otros autores en artículos.

Este proceso consta de al menos cinco etapas: primero, realizar búsquedas de información confiable sobre el tema de investigación; segundo, recuperar y analizar los textos para establecer categorías; tercero, organizar la información; cuarto, llevar a cabo un análisis crítico de la información respecto al tema de investigación; y quinto, identificar vacíos en la información para hacer propuestas. En cuanto a las políticas nacionales, se ha puesto énfasis en dos áreas clave: la formación y la profesionalización. En el caso de la formación, se busca que los docentes adopten una metodología de trabajo renovada, en la que dejen de ser figuras centrales y se conviertan en facilitadores del aprendizaje (Romero, 2017, citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019).

Los resultados abarcan la primera categoría, en la cual la innovación docente implica que los maestros adopten una nueva forma de trabajar, incorporando elementos innovadores a su práctica. Esto incluye modificar la manera en que planifican el aprendizaje, y añadir técnicas, estrategias, y nuevas formas de interacción y guía para los estudiantes. Se destaca que no se puede hablar de innovación docente sin una base de buenas prácticas, donde el docente tiene la responsabilidad de establecer los aprendizajes esperados y las actividades que

los estudiantes deben realizar para alcanzar las metas, cuya efectividad se mide a través de indicadores escolares. Para garantizar la efectividad de las acciones de innovación docente, se propone que debe involucrar tres dimensiones principales: el contenido, el conocimiento y la tecnología (López, 2013, citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019).

En la segunda categoría, se afirma que la transformación de la práctica docente, sólo ocurre cuando los propios docentes se convierten en objeto de investigación. Esto implica reflexionar de manera analítica sobre su actividad educativa, viéndola como un proceso dinámico, sistemático y reflexivo que tiene lugar antes, durante y después de cualquier planificación. Los docentes deben reflexionar sobre las diversas dimensiones de su práctica, los contenidos que enseñan, las estrategias que utilizan para promover el aprendizaje, la estructura y el nivel del currículo asignado, las competencias a evaluar, los principios que guían el aprendizaje y las condiciones contextuales de su entorno y sus estudiantes. (Margelis, 2017; citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019).

Categoría 3; se proponen novedosas estrategias basadas en instrumentos como son: rúbricas, lista de cotejo, portafolios, que permiten valorar evidencias que producen los docentes y así reconocer el desempeño frente a un grupo (Hernández, 2016, citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019). Categoría 4; se trata de convalidar la innovación y la transformación de la práctica docente. (Herrera y Sánchez, 2017, citado en Zaragoza-Vega y Gutiérrez Pérez, 2019). Se concluye que la certificación de las competencias docentes permite que a través de la evaluación, la reflexión y la retroalimentación, el docente pueda mejorar su formación y práctica educativa por medio de la innovación, que puede implicar la integración de las TIC.

En el contexto de la educación media superior, la formación docente y el desarrollo de competencias se han convertido en elementos clave para enfrentar los retos que plantea la reforma educativa. Los docentes no solo deben dominar

los contenidos y metodologías tradicionales, sino también incorporar habilidades prácticas y valores que les permitan actuar como mediadores del aprendizaje. Desde la perspectiva de los profesores, la transición hacia un enfoque por competencias implica desafíos significativos, como planificar procesos educativos innovadores, adaptarlos a contextos sociales y disciplinares amplios, y aplicar herramientas de evaluación que trasciendan las calificaciones numéricas tradicionales.

Para los estudiantes, este modelo representa un cambio positivo, ya que prioriza su aprendizaje activo y la construcción de conocimiento a través de la interacción y la investigación. Sin embargo, los resultados de estudios recientes muestran que una parte considerable del profesorado identifica la necesidad de apoyo adicional para fortalecer sus competencias, especialmente en la implementación de metodologías creativas y en el uso de sistemas de evaluación más inclusivos. Esto destaca la importancia de una formación continua y un sólido sistema de inducción docente, que permita a los educadores transformar sus prácticas y contribuir de manera efectiva al aprendizaje de sus alumnos en un entorno educativo cada vez más exigente y dinámico.

En el trabajo de Téllez et al., (2017), esta investigación tuvo como objetivo responder preguntas tanto sobre la educación en general como sobre las competencias que los docentes deben tener para hacer frente a los retos de la reforma educativa actual, a través de una revisión de distintas concepciones sobre competencias. Un tema fundamental en la problemática educativa actual es la cuestión de las competencias docentes en la educación media superior, puesto que es en este nivel donde se prepara a los estudiantes para acceder a la formación profesional.

Este artículo busca responder a preguntas sobre la educación en general y, de manera específica, sobre las competencias que los docentes deben poseer para abordar los desafíos de la reforma educativa, basándose en un análisis sobre las

competencias. Se compararon diversos estudios que permitieron identificar las competencias requeridas en la formación docente. Entre las competencias señaladas se incluyen: el análisis de los propósitos, contenidos, formatos, y procesos educativos, así como la necesidad de redefinir quiénes y cómo se benefician de la educación.

La controversia sobre las competencias empieza cuando la formación profesional se ha centrado en la acumulación de conocimientos, ignorando el desarrollo de habilidades y valores. Hoy en día, se reconoce que no basta con que los estudiantes adquieran una gran cantidad de conocimiento, sino que lo importante es cómo lo aplican, en qué situaciones y qué actitud adoptan frente a las tareas.(García, 2008 citando en Téllez et al., 2017).

Existen diversas definiciones de competencia, cada una con enfoques y argumentos diferentes, lo que ha permitido una amplia gama de concepciones, desde aquellas centradas en el aspecto productivo hasta intentos por integrar diversas disciplinas. Las competencias profesionales van más allá de ser solo una acumulación de contenidos, abarcando también habilidades, actitudes, valores, experiencias y aspectos personales, en adición al saber hacer, saber ser y saber estar. En este contexto, la Subsecretaría de Educación Media Superior (EMS) y Superior ha definido ocho competencias y los atributos e indicadores necesarios para su posesión.

Los cambios en la estructura social requieren ajustes en el modelo educativo, lo que ha generado un giro de la enseñanza y el docente hacia el aprendizaje y el estudiante como el eje central del proceso educativo. Esto motiva a los docentes a dejar su rol tradicional y transformarse en mediadores del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes, mediante sus interacciones y capacidades investigativas, construyan su propio conocimiento, aunado a un sólido sistema de inducción para docentes, que integren una actualización permanente para expertos (Zabalza, 2007 citado en Téllez et al., 2017).

La metodología utilizada, en esta investigación, fue un enfoque cuantitativo, descriptivo en donde 553 docentes contestaron el cuestionario, 302 fueron mujeres y 251 hombres, en donde se identifica las necesidades de la formación del profesor de educación media superior, lo que arrojó que un 39.53% contestaron requerir ayuda para desarrollar competencias acordes al perfil profesional, en donde 120 profesores necesitan mayor apoyo, en tanto que 97 requieren menos apoyo.

En el extremo, los educadores mencionan tres debilidades competenciales que deben ser superadas: implementar de manera efectiva, creativa e innovadora los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptados a su contexto; planificar estos procesos siguiendo el enfoque por competencias, teniendo en cuenta los contextos disciplinares, curriculares y sociales más amplios, y no olvidar el proceso de evaluación, que en este enfoque debe ser exhaustivo, requiriendo diversas herramientas y la participación activa de los estudiantes. Un aspecto pendiente es la evaluación final o el resultado del proceso, ya que en México aún no se ha superado el sistema de calificación numérica, lo que entra en contradicción con el modelo formativo; por lo tanto, será necesario considerar alternativas, como las implementadas en instituciones de vanguardia, como la Universidad Autónoma Metropolitana.

En el ámbito educativo, la certificación bajo una Norma Internacional se presenta como una estrategia clave para impulsar la mejora continua en los procesos administrativos y académicos. Desde la perspectiva de los docentes, este tipo de certificaciones no sólo valida la calidad de su labor, sino que también los motiva a alinear sus prácticas con estándares internacionales que favorezcan el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Para los alumnos, estas certificaciones reflejan un compromiso institucional con la excelencia, lo que garantiza una educación que no solo responde a sus necesidades académicas, sino que también se traduce en mejores oportunidades y una preparación más sólida para el entorno laboral y social.

Además, la calidad educativa trasciende los servicios específicos, involucrando valores y prácticas que impactan positivamente en el tejido social. Este enfoque permite que las instituciones educativas no solo sean evaluadas por su eficiencia operativa, sino también por su capacidad de transformar la vida de las personas a través de una educación que promueva equidad, desarrollo y sostenibilidad. En última instancia, el cumplimiento de estos estándares internacionales fortalece el rol de las instituciones como agentes de cambio, responsables de garantizar una formación de calidad que se refleje en el bienestar de la sociedad.

Aguilera et al., (2020) en esta investigación se parte de la hipótesis en el que el ámbito educativo, una certificación en la Norma Internacional permite que se aborde una mejora continua en procesos administrativos, las prioridades sociales en la educación buscan la mejora en los sistemas de una mejor calidad, esta calidad no solo es asociada con características propias de un servicio o productos sino con valores, prácticas y prioridades que son congruentes con la vida humana, en este estudio se buscan mecanismos que permiten mejorar la calidad de educación ya que es fundamental para el desarrollo social, debe ser un índice de calidad alto y debe ser reflejado en la sociedad con su estilo de vida y en sus oportunidades, si bien la certificación de calidad es el resultado final de un proceso en el que una empresa garantiza la fabricación de un producto o la gestión de un servicio, en base a unas normas preestablecidas y consideradas como óptimas por la entidad que certifica, ésta acredita la competencia que tiene una organización para fabricar u ofrecer servicios dentro de las reglas y estándares preestablecidos por un organismo regulador.

Por último, los reportes de investigación citados, dan cuenta acerca de la importancia de la investigación sobre la evaluación de la formación y competencias de los docentes en ambientes educativos, principalmente en educación superior. De igual modo, se ha ofrecido un reporte de investigaciones, acerca de la certificación de competencias docentes en educación superior, que principalmente se destaca su importancia para que los docentes puedan

reconocer sus habilidades, competencias y conocimientos, así como sus áreas de oportunidad como docentes, lo que garantiza una mejor calidad educativa.

De esta manera a continuación se muestra y sustenta la metodología, diseño y alcance de esta investigación.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en una metodología cualitativa, con estudio de caso (Stake, 2010), y el uso de la hermenéutica y un alcance descriptivo (Denzin y Lincoln, 2009) con el fin de explorar, indagar, interpretar y comprender las concepciones del director de ICSA, de la UAEH, acerca de la evaluación, formación, la capacitación, actualización -innovación- y la certificación de su personal docente.

La investigación cualitativa tiene la función de explicar las situaciones estudiadas o bien la de interpretarlas, como su nombre lo indica, las investigaciones cualitativas utilizan preferentemente información proveniente de entrevistas con preguntas abiertas, entrevistas largas, no estructuradas, observación no estructurada, observación participante, videos, entre otros, su función final es la de describir las situaciones o bien de interpretarlas.

La metodología cualitativa se distingue principalmente por su enfoque inductivo, lo que significa que sigue un diseño de investigación flexible. Esto permite que se integren hallazgos inesperados que, al final, contribuyen a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Además, destaca por su enfoque holístico y global, ya que no reduce a los sujetos a simples variables. En otras palabras, no se limita a estudiar un fenómeno de forma aislada, sino que lo examina en su contexto completo, considerando todos los factores que lo afectan. (Hernández y Mendoza, 2018)

3.1 Muestra

La muestra que se utilizó en esta investigación, fue la participación intencional del director de la Dirección de Superación Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por lo que se puede confirmar que fue una muestra no aleatoria de tipo intencional (Hernández y Mendoza, 2018). La selección de este participante, fue porque es el de mayor interés para la finalidad de esta investigación, al conocer a detalle por la conducción como director de DISA en los últimos años, hasta 2023, la entrevista se realizó a finales del 2023.

3.2 Técnicas e instrumentos

Para levantar los datos se empleó una entrevista semiestructurada, ya que esta es una técnica cualitativa, que por su naturaleza es una de las que más se utiliza cuando se trata de obtener información por medio de un diálogo abierto entre dos o más personas. Normalmente la entrevista semiestructurada, viene acompañada de una serie de cuestiones que el entrevistador realiza con el fin de obtener información y saturar respuestas que amplíen el conocimiento o consistencia de una serie de indicadores que pueden llegar a constituir un constructo o un algo a indagar; que se puede llegar a conocer al plantear toda una diversidad de preguntas, que se le aplican a algún personaje o actor de interés.

Este tipo de entrevistas, tienden a acompañarse de un instrumento, que consiste en una especie de borrador, donde se aseguran proyectar o escribir sólo los indicadores o preguntas de interés, sin embargo, el entrevistador tiene la oportunidad de generar otras preguntas más de interés para ampliar las respuestas del entrevistado, ya que de este modo se podrá obtener información valiosa y más clara para comprender el constructo, los indicadores o lo que se pretende conocer y comprender.

3.3 Contexto

La Dirección de Superación Personal DISA, se ubica en Ciudad del Conocimiento de la UAEH, que está ubicada en la parte sureste y central de la Ciudad de Pachuca Hidalgo, en este lugar se ubican varias instalaciones donde se imparten clases, principalmente el Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería. Actualmente, es un concepto en construcción que alberga la Torre de Posgrado, así como diversas direcciones administrativas y la Biblioteca Central, de esta máxima casa de estudios. Justamente en la parte Noreste de Ciudad Universitaria se encuentran ubicadas las instalaciones de DISA.

3.4 Procedimiento

Para poder levantar los datos en un primer momento se realizó una solicitud a la Dirección de Superación Académica, con la finalidad de informar sobre el proyecto que se llevó a cabo. Posteriormente se entregó un oficio solicitando su colaboración y apoyo para poder realizar las actividades necesarias, para el levantamiento de datos. Por lo que se procedió a integrar una agenda de fechas, horarios y participantes para esta investigación. Una vez agendadas las fechas, se realizaron las visitas necesarias para poder realizar las entrevistas.

3.5 Análisis de datos

Para el análisis de datos, una vez obtenida la información, se procedió a la transcripción de estas en formato Word, y continuar con la elaboración de categorías, selección de los argumentos más representativos, la interpretación y su posible relación con la teoría. El análisis de la información o discurso de los participantes, se realizó con base en la teoría fundamentada (Levi & Strauss), que tienen como base la generación de teoría a partir de datos cualitativos, donde se construye una realidad a partir de los discursos de las personas participantes, que en este caso será de DISA.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A continuación, se muestran en orden los principales resultados, derivados de la entrevista realizada al director de Dirección de Superación Académica (DISA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, misma que inicia por describir los orígenes e historia de esta dirección. Estos se presentan como las principales categorías derivadas de las respuestas del director acerca de la formación, capacitación y su relación con la certificación de competencias para la docencia. La dinámica metodológica, es que primero se muestran las categorías, se interpreta y cuando es necesario se hace una fundamentación o triangulación con la teoría.

4.1 Orígenes e historia de la Dirección de Superación Académica (DISA)

A lo largo de la historia, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se establecieron universidades en diversos estados del país. En Hidalgo, a principios de los años 60, el aumento de la demanda de educación superior por parte de la población estudiantil llevó a que, el 24 de febrero de 1961, la XLIII Legislatura Local aprobara el decreto número 23 que dio origen a la actual Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Sin Autor, Historia-Breve bosquejo histórico de la UAEH). Desde su creación, la UAEH ha experimentado numerosos y significativos cambios, destacándose por su rápido crecimiento y expansión en todas sus áreas funcionales, las cuales hoy la sitúan en la creación de una dirección pensada para el nivel profesional más importante de esta máxima casa de estudios, es decir el cuerpo docente.

Al respecto el entrevistado refiere:

El proyecto de la universidad en materia de capacitación, surge en los años

90s a través del proyecto integral de transformación académica que en su momento lideró el licenciado Gerardo Sosa Castelán, ex-rector de la universidad, a partir de ese momento, él establece tres áreas de gran importancia que hoy en día aún siguen vigentes en nuestra universidad: la creación del centro de cómputo académico, la introducción del idioma inglés a los programas educativos y la metodología de la investigación en los mismos, a partir de ahí surge esta necesidad de poder formar al personal académico en esas tres áreas.

Obviamente la universidad ha ido transformándose, el primer proyecto del que yo pudiera ir enumerando o recordando, tiene que ver por ahí del año 2000, donde nace en este caso la Dirección de Superación Académica (DISA) y en su momento también el centro universitario de formación docente, ubicado actualmente en las Torres de Rectoría, y a partir de ahí surge esta capacitación ya con una orientación, sin embargo había una serie de cursos, más de 50 cursos que se daban en esos entonces sin una orientación, había muchos cursos de todo, a partir de esta nueva reorganización y del plan de desarrollo institucional encabezado por el entonces rector Mtro. Humberto Veras Godoy, se establece ya un plan ordenado de capacitación, por ahí de septiembre de 2010, se lleva a cabo una evaluación docente por parte de la universidad a todo el profesorado en estas tres áreas de las cuales estoy comentando.

¿Cuál era el objetivo en esos primeros años del DISA?

Los cimientos de la Dirección han sido creados en correlación con el Programa Institucional de Superación Académica (PISA) que se desarrolla durante el periodo 2001-2006 en donde se definieron las bases para el diseño de acciones que mejoraría la calidad docente. No cabe duda, que pensar en una dirección orienta a la calidad docente que refrenda el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, que a su vez también tiene un profundo impacto en la motivación,

confianza y el éxito académico de los estudiantes, menciona el autor Hattie (2009) en su obra “Visible Learning”.

Objetivo del DISA

De acuerdo con lo que establece DISA (2024) en su normativa, desde la universidad, el objetivo concuerda con lo que expresa el participante:

Sin lugar a duda, era mantener la actualización del profesorado.

¿Y para el profesorado tenía algún aporte, por ejemplo, hoy son indicadores, puntos para PRODEP para el estímulo?

De acuerdo con Pablo Latapí Sarre (2003), la superación académica en el nivel superior no solo tiene beneficios económicos, sino que también contribuye al desarrollo integral del individuo, fortaleciendo su capacidad crítica, su compromiso social y su responsabilidad ciudadana. Latapí resalta que la educación superior permite a las personas participar activamente en la construcción de sociedades más justas y equitativas, al promover una mayor comprensión de los problemas sociales y la búsqueda de soluciones colectivas.

4.2 Beneficios e impacto de los cursos DISA en el profesorado

Al considerar que la universidad realiza continuamente diversos o programas en beneficio de la mejora de sus profesores hacia la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, los cursos DISA no solo impacta en la mejora y actualización de los docentes, sino que también busca beneficios directos en los profesores, como es la mejora de sus percepciones económicas internas y externas, en este último caso los cursos que toma el docentes significan puntos a favor para la permanencia en el Perfil PRODEP y el derecho a participar en la carrera de al estímulo docente.

Por lo que el entrevistado comenta:

En su momento surgía más del proyecto PRODES que al parecer era su nombre, que eran los proyectos que más ayudaba la SEP federal, y a partir de ahí se generaron esas iniciativas de capacitación, a mí me toca participar cuando el proyecto ya caminaba de manera ordenada en el año 2010, desde ahí yo comienzo a trabajar en ese proyecto, el cual estaba encabezado por el Mtro. Guillermo Rabling, él fue él quien creó este nuevo modelo de capacitación y yo le acompañaba en él, a partir de esos entonces se empieza a establecer ya como un fomento o un estímulo al profesorado para que se capacitará a través de este proceso, compuesto de estas tres áreas disciplinares.

Cabe aclarar que el hoy reconocido PRODEP., proviene de PROMEP y este a su vez de PRODES, lo que muestra una evolución en su denominación y funciones con respecto a la formación y producción de los docentes a nivel federal, en México.

¿En ese entonces había ya alguna relación con el tema de la certificación de competencias docentes?

A principios de la década de los noventa, la máxima casa de estudios del estado de Hidalgo experimentó una transformación en todos los sentidos. Particularmente, el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) fue el eje rector del proceso institucional, así como el sustento para dictar las Políticas del Desarrollo Institucional en el periodo 1990 al 2000. Sin lugar a duda, logró ser una herramienta para lograr la excelencia de funciones sustantivas y de apoyo como; la formación integral de los estudiantes y la formación académica, disciplinar y pedagógica del personal docente (Modelo Educativo de la UAEH, s.f.).

No obstante, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ante los retos y

desafíos que ha enfrentado respecto a la enseñanza pública, sumado al compromiso de formar ciudadanos críticos, solidarios y libres dentro de una sociedad donde predomina el individualismo, se vio en la necesidad de disertar sobre la práctica docente bajo el esquema por competencias.

El proceso de la certificación de competencias docentes actualmente de la UAEH mediante DISA ha tenido una serie de antecedentes que facilitaron el origen, desarrollo y surgimiento de la DISA, puede ser bien descrito en la respuesta del entrevistado:

En el año 2011 empieza a ver esa necesidad de vincular esos parámetros, primero la capacitación y luego la certificación, estoy hablando de la administración 2011 – 2017, que encabezó el Mtro. Humberto Veras Godoy, y de ahí empezamos a trabajar esta parte de la certificación en el ámbito institucional, con la Dirección Universitaria de Idiomas, hoy Centro de Lenguas.

Empezamos a capacitar ahí, para que se pudiera dar la certificación en el idioma inglés en el año 2012-2013, se da la primera certificación con el idioma inglés de forma institucional, y luego entonces en las otras áreas que fueron Metodología de la Investigación y Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC). Empezamos a trabajar con el CIDFORT (Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación para el Trabajo), la cual es una unidad de certificación ya reconocida por una instancia de SEP federal como lo es el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), nosotros empezamos a capacitarnos, un grupo de profesores y expertos para qué pudiéramos participar en la creación del estándar de competencia 360, que es la aplicación de la metodología y la investigación en el ámbito educativo; entre los profesores más destacados en este proceso están el Dr. Javier Moreno, el Dr. Sócrates López y el Dr. Asael Ortiz, adscritos al ICSHU, ellos fueron parte del

comité de expertos quienes crearon el primer estándar de competencia a nivel nacional en ese ámbito, en los años 2012-2013.

Así que podemos decir que ese fue el primer paso en materia de certificación, dado que no había un estándar en ese rubro, siendo un proyecto interno, registrado a nivel nacional en el cual hoy en día cualquier persona se puede certificar bajo ese estándar, ya que sigue vigente y que ocupan los organismos de certificación para poder certificar a su personal en metodología. Y en el caso de tecnología, es el estándar ECO 0121, es el estándar de competencia en el uso de la tecnología, también se creó aquí en casa (UAEH) en donde estuvimos trabajando con algunos colegas del Instituto Politécnico Nacional y con algunas gentes del CIDFORT.

El primer paso en ese modelo de capacitación, era que se certificará el personal en un estándar para la creación de estándares de competencia, ya que no cualquiera puede crear un estándar de competencia, primero hay que certificarse para crear estos estándares de competencia y luego se conforma el grupo de expertos, se trabaja en toda la metodología y luego se sujeta a la aprobación del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) para que se pueda oficializar. Estos son los antecedentes en materia de capacitación y de certificación que se generaron en ese periodo.

4.3 La función del DISA

¿Cuál es su función en DISA?

La Dirección de Superación Académica (DISA) pertenece a la Coordinación de la División Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), es la instancia encargada de desarrollar promover, impartir y certificar los programas de superación académica del profesorado para la mejora de la

enseñanza y el aprendizaje (Manual de Organización de la Dirección de Superación Académica, 2021), el entrevistado menciona:

Yo estuve como ya lo señalaban anteriormente, acompañando al Mtro. Guillermo Rabling, a partir de ahí, estuve posteriormente como coordinador del departamento de tecnología en el área de capacitación, de hecho, me tocó iniciar ese primer proceso por un periodo de dos años y luego tuve el honor de estar como subdirector en el año 2012-2013 y luego ya el Mtro. Humberto veras me invitó para encargarme de la dirección de superación académica a partir de 2014 a 2017, como director.

Mi función era en este caso, el coordinar al grupo de expertos para la creación de los programas de capacitación, estuvimos mucho tiempo colaborando con el cuerpo de paz de los Estados Unidos de Norteamérica, hoy en día sigue vigente ese acuerdo de colaboración, el cual lo inició el Mtro. Guillermo Rabling, cuya función era lo que es el diseño, desarrollo e implementación de programas de capacitación, que es nuestra función vigente dentro del estatuto general de la universidad, esa es la función principal de la dirección (DISA) , la capacitación y en su momento llevar a cabo los procesos de certificación”

¿Para usted qué es DISA?

Para esta categoría, derivado del Manual de organización de la Dirección de Superación Académica, primero se considera pertinente describir sus principales funciones y actividades:

1. Definir la organización académica y administrativa de los departamentos, asegurando la vinculación adecuada de sus funciones;

2. Establecer lineamientos generales, planes, programas y proyectos para dar cumplimiento a lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional;
3. Gestionar, obtener, distribuir y administrar con transparencia los recursos materiales y financieros, así como el patrimonio universitario;
4. Contribuir con los directores de las Escuelas e Institutos, a impulsar la formación de la planta docente en competencias genéricas y pedagógicas;
5. Coordinar la producción de material didáctico para cada uno de los programas de formación y actualización docente;
6. Propiciar la revisión, la actualización y la formulación de programas de formación docente y establecer sus metodologías, promoviendo el uso de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones;
7. Establecer las políticas de actualización, capacitación, formación y certificación del personal académico;
8. Coordinar los procesos de certificación de competencias docentes;
9. Coordinar la creación, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos y programas de formación y certificación docente;
10. Mantener una articulación permanente con todas las dependencias universitarias a fin de lograr los objetivos institucionales del Plan de Desarrollo Institucional;
11. Desarrollar todas aquellas funciones inherentes al área de su competencia.

**Fuente: Manual de organización de la Dirección de Superación académica, actualización de 2020*

Es un proyecto de mejora continua, podríamos dimensionarlo de esta forma, que tiene una misión muy noble, que aun cuando está referida en las leyes, en el sentido de que el patrón tiene la obligación de capacitar a su personal, vemos en la realidad que no todas las instituciones tienen una dirección que lleve a cabo procesos de capacitación, nuestra universidad pensó en esta misión de buscar siempre la calidad de los programas educativos, y obviamente articulado entre el rol más importante que es el del profesor como un rol activo y de gran trascendencia para

buscar los procesos de calidad en la universidad, entonces es un proyecto noble, ambicioso y que debe ser vislumbrado a largo plazo, toda vez de que los procesos de capacitación están en constante movimiento, hoy lo vemos con el Chat Chipity, que es lo que está de moda, la inteligencia artificial y bueno los expertos dicen que no es una moda, sino de una manera de cómo van a cambiar nuestras vidas, no solo a nivel personal, sino a nivel profesional y obviamente nosotros tendremos que estar teniendo procesos de capacitación en ese ámbito.

¿DISA solo tiene la misión de capacitar o también la de certificar?

De acuerdo con la teoría, Gvirtz (2008) sostiene que, existe una correlación fundamental entre la formación y capacitación de los docentes y su posterior certificación profesional. Gvirtz sostiene que la formación continua no solo mejora las competencias pedagógicas, sino que garantiza que los maestros estén actualizados en nuevas metodologías y enfoques educativos. La certificación, en este sentido, se convierte en un mecanismo clave para asegurar que los docentes alcancen un estándar de calidad que se refleje en su desempeño en el aula, impactando positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con el director entrevistado, DISA ya no tiene la función de certificación, por lo que el director de argumenta:

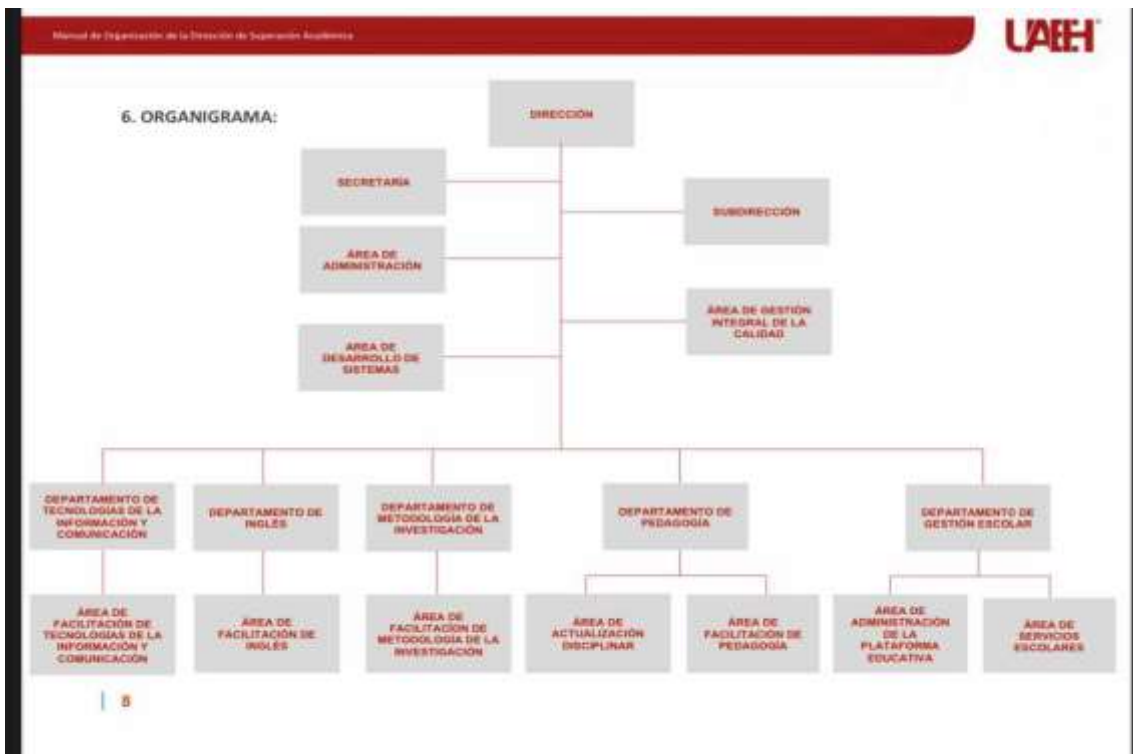
No, ya esa función no la llevamos a cabo y esto es a partir de la actualización del estatuto general a partir del 2018, esa función está a cargo de la dirección de educación abierta y a distancia, ellos tienen que ser una entidad de certificación, por eso es que ya no continúa a nuestro encargo.

¿Cuál es la estructura organizacional, la estructura de DISA?

Al respecto el director entrevistado menciona:

Actualmente la Dirección de Superación Académica se estructura con la dirección, y la subdirección (Figura 1), que están conformadas las áreas de capacitación en: pedagogía, inglés, metodología de la investigación, y tecnología. Al respecto, creamos el año pasado después de una reorganización, el área de tecnología educativa, la cual busca acelerar los procesos de construcción, toda vez que estos procesos no son simples como pareciera y por lo cual empezamos desde la parte curricular, instruccional, el desarrollo de materiales, su creación, la misma evaluación, todo este tema implica un proceso de gran demanda, tanto intelectual, como tecnológica, no solamente pedagógica, sino que implica también poder crear materiales, entonces esa área tiene esa función y la parte administrativa está encargada de la operación del presupuesto y de los sistemas de gestión de la calidad.

Figura 1. Organigrama



*Fuente: Manual de organización de la Dirección de superación académica, actualización de 2021.

4.4 La proyección o futuro de DISA ante la formación y capacitación para certificar a los docentes

¿Cuál es la proyección o futuro de DISA para formar y capacitar para certificar a los docentes?

De acuerdo con Sirvent (2010), la capacitación orientada a lograr certificaciones en docentes de educación superior, no solo mejora la calidad educativa en el presente, sino que tiene un impacto significativo a futuro. Sirvent argumenta que la formación continua y la obtención de certificaciones permiten a los docentes mantenerse actualizados en su campo de conocimiento, lo que favorece la innovación pedagógica y el desarrollo de habilidades que serán clave para enfrentar los retos de las nuevas generaciones de estudiantes. Además, asegura un estándar de excelencia que fortalece la credibilidad institucional y fomenta un ambiente académico de mayor calidad.

Al respecto, el director de DISA argumenta:

Pues ahorita prácticamente una vez actualizado el estatuto, se espera que la dirección pueda también tener un rol, más activo, que hoy en día no lo tiene, en la generación de recursos para la institución, se han acercado en su momento varias instituciones, personas, público en general, con la intención de recibir estos procesos de capacitación, pero al ser un proceso únicamente dirigido al personal activo de la institución, esto limita a que podamos generar recursos; esa es la visión que se ha comentado, pero aún todavía no está referida en el estatuto, pero es lo que se puede llevar a cabo, la parte de la generación de recursos.

Hoy en día también tenemos tres metas en el programa de la dirección: Continuar la capacitación orientada a la pedagogía, tecnología, metodología de la investigación, actualización disciplinar y separamos el área del inglés como un área estratégica que se tiene que fortalecer. Como todos sabemos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) miramos

a la internacionalización, y por lo tanto tenemos que apuntalar al profesorado para que incremente su nivel de competencias del idioma inglés, para poder tener los elementos para intercambiar procesos académicos con otras instituciones y el programa de acompañamiento que va a buscar tener un proceso más participativo con los directores de las escuelas y los institutos para acompañar a los profesores que tienen un desempeño desfavorable menor a siete, de acuerdo a la audiencia con alumnos, es un trabajo que está por comenzar y que tiene la intención de poder ayudar al profesorado que está en esa situación, ¿qué pasa con esos profesores? que pueda ser, que los profesores que no se capaciten y están teniendo resultados desfavorables o de los profesores que se están capacitando y aun constantemente están teniendo resultados desfavorables, entonces es un acompañamiento más personal con los profesores, directores, coordinadores, con los jefes de las áreas académicas, para ver qué más puede hacer la Dirección de Superación Académica, para ayudar al profesorado para que puedan tener un mejor desempeño en su función docente. Es importante comentar que el primer centro de atención que tenemos nosotros (DISA), es el profesor, nosotros estamos centrados en los procesos de capacitación y actualización a nuestros profesores y obviamente el profesor esta con la mira a que esto vaya hacia el alumnado.

4.5 Evaluación: uso y utilidad de los resultados de las evaluaciones docentes para DISA

Para Rama (2013), los resultados de las evaluaciones docentes en la educación superior tienen una utilidad clave para mejorar la calidad académica, ya que permiten identificar áreas de oportunidad tanto en el desempeño individual de los profesores como en las estrategias pedagógicas empleadas. Rama señala que estas evaluaciones ofrecen información valiosa para la toma de decisiones institucionales, como la planificación de programas de formación y desarrollo

profesional, promoviendo así un ciclo de mejora continua que beneficia tanto a los docentes como a los estudiantes y a la institución en su conjunto.

¿Cuál es el uso y utilidad de los resultados de las evaluaciones docentes en educación superior?

Al respecto, el entrevistado menciona:

La Dirección General de Evaluación, ellos emiten los resultados que hacen llegar a los directores, entiendo que también a los coordinadores de los programas educativos y en ese sentido nosotros en colaboración con la dirección general de evaluación, buscamos que con esta le demos una utilidad, sabemos que hay esfuerzos por parte de los titulares de las escuelas e institutos y nosotros queremos ayudar, no queremos evidenciar, queremos ayudar, o cómo podemos a su vez intervenir, para ver qué más necesita el profesorado, porque pueda ser que la situación no sea la problemática, puede ser que no tengan acceso a la tecnología por ejemplo, que todavía es algo que nuestra universidad tiene área de oportunidad, no en todas las escuelas tenemos internet, entonces si no saben utilizar internet y no tienen internet, esta sería una área de oportunidad y entonces tendremos que ver que no es el desempeño del profesor sino que son las condiciones de infraestructura y tecnología las cuales no están logrando que pueda permear a lo que busca el estudiante.

¿Qué otros problemas se ha detectado que presentan los docentes en la universidad?

Desde la aportación de Castañeda (2015), uno de los principales problemas que impiden que los docentes accedan a certificaciones es la falta de incentivos institucionales y el escaso apoyo financiero y logístico para participar en programas de formación continua. Castañeda también destaca que, en muchos casos, los docentes enfrentan sobrecarga laboral dificultades para equilibrar su

tiempo entre la enseñanza, la investigación y la actualización profesional, lo que limita su posibilidad de acceder a estos procesos de certificación. Esto genera una brecha entre la exigencia de calidad educativa y las condiciones reales en las que los profesores ejercen su labor. En este contexto el director entrevistado refiere:

Bueno, pues ahorita es a partir de la evaluación, nuestro primer ámbito de acción son los resultados de la dirección general de evaluación, de cómo está el profesorado, es un porcentaje mínimo, sin embargo, hay que atenderlo, estamos hablando de que el 90 % de la plantilla de los profesores están bien evaluados, hay un 10 % que no lo están y es importante atender.

Los cortes generacionales-la edad- no tienen mucho que ver en los resultados, si tiene algún efecto, pero sobre todo es en el aprendizaje del idioma donde vemos que hay, pues no mayor resistencia, pero sí hay más complejidad para poder aprender el idioma en personas que ya tienen cierta edad, pero también tenemos casos de personas que tienen sus 50 o 60 años y están ávidos de continuar la capacitación en el idioma inglés, entonces en general no hemos hecho una investigación específicamente de alguna problemática que tengamos. Poderles compartir que la dirección (DISA) está muy bien evaluada, es decir los profesores reciben de manera muy adecuada la capacitación, evaluamos constantemente los procesos, el 82 % de los profesores manifiestan estar completamente satisfechos con el trabajo que hace la dirección. Otro porcentaje más de manera satisfactoria y un porcentaje menor no satisfactoria, esto quiere decir que la dirección está haciendo un trabajo adecuado en materia de capacitación y los procesos de calidad que llevamos también, pues nos ayudan a detectar áreas de oportunidad en lo que hacemos, eso es en general como se está desempeñando la dirección.

¿Cómo se evalúan los cursos DISA?

Con respecto a esta categoría, Moreyra (2017) menciona que, una de las formas más efectivas de evaluación del profesorado en la educación superior es la evaluación por pares académicos, ya que permite un análisis profundo y cualitativo del desempeño docente desde una perspectiva experta y contextualizada. Moreyra sostiene que este tipo de evaluación no solo examina la calidad de la enseñanza en el aula, sino también la producción académica, la investigación y la participación en la comunidad universitaria, proporcionando una visión integral del trabajo docente. Con relación a esto, el entrevistado responde:

Tenemos una metodología que evalúa todas las dimensiones, es un instrumento que evalúa diferentes dimensiones del quehacer dentro de la división que tiene que ver con, si hay participación activa por parte del facilitador, si las actividades fueron suficientes, si los materiales también ayudaron al proceso de aprendizaje, si los procesos de formación fueron adecuados, si los procesos de la convocatoria se llevaron a cabo de manera oportuna, esas son las diferentes dimensiones que tenemos y que hemos creado para este instrumento; llevamos a cabo esta evaluación cada periodo.

¿Qué instrumentos y técnicas se utilizan para la evaluación?

En países latinos, los instrumentos y técnicas de evaluación del profesorado en la educación superior incluyen herramientas como encuestas a estudiantes, evaluación por pares y el análisis de portafolios docentes. Díaz Barriga (2006), argumenta que estas técnicas permiten recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre el desempeño del docente en distintas áreas, como la planificación de clases, la capacidad pedagógica y la relación con los estudiantes. Estos instrumentos, bien implementados, proporcionan una visión más completa y objetiva de la labor académica, promoviendo la mejora continua

en la calidad educativa. El director argumenta: _"Pues solamente un instrumento de una serie de preguntas, casi como una encuesta cerrada" Forma e evaluación que sería importante revisar y analizar la posibilidad de complementar otras formas e instrumentos a considerar para su uso, que ayuden a mejorar esta práctica.

¿Qué indicadores estarían utilizando para la evaluación?

Según Vargas (2012), entre los instrumentos y técnicas de evaluación del profesorado en la educación superior se destacan las encuestas de satisfacción estudiantil, las evaluaciones por pares, y los diarios reflexivos. De Vargas enfatiza que estas herramientas permiten recopilar información valiosa sobre la efectividad docente desde diversas perspectivas, facilitando una comprensión más completa del proceso educativo. La combinación de estos instrumentos no solo favorece la retroalimentación constructiva, sino que también impulsa la profesionalización y el desarrollo continuo del profesorado. Comenta el director:

Pues los que referí, como el diseño instruccional, el desempeño del facilitador, la cantidad de actividades y en este caso la pertinencia de los contenidos, para saber si fue adecuada, es decir si contribuyeron a mi docente o es algo que ya sabía.

¿Cómo se utilizan los resultados de la evaluación?

El entrevistado menciona:

Los resultados de la evaluación al profesorado de educación superior se utilizan para informar decisiones administrativas, orientar programas de desarrollo profesional y mejorar la calidad de la enseñanza.

Al respecto, al analizar estos resultados, las instituciones pueden identificar áreas de fortaleza y debilidad en la práctica docente, permitiendo así implementar

estrategias de mejora continua y brindar apoyo específico a los docentes que lo requieran. Este enfoque busca no solo elevar el nivel académico de la institución, sino también enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Pino, 2015). Continúa el argumento del director:

A partir de la evaluación tenemos una pregunta abierta, ¿en dónde los profesores manifiestan qué más falta por hacer?, por parte de ellos, tomamos esas esas esas respuestas y las canalizamos depende del ámbito de acción, si es un ámbito de acción que tiene que ver con la dirección, pues se atiende desde la propia dirección, si es un ámbito académico se torna a cada una de las de las áreas para que cada una de ellas pueda generar un informe, de cómo fueron atendidas esas áreas de oportunidad, por ejemplo manifiestan los profesores, que incrementemos la capacidad del Drive, y bueno, es un área en la cual nosotros no podemos atender, está en las manos de la dirección de información y sistemas, o la mejora de la plataforma educativa, ese tipo de actividades las canalizamos con las áreas de competencia porque no está en nuestras manos.

¿Cuál es la importancia de la evaluación?

Según Carlos Marcelo (2013), la evaluación docente en el nivel superior es crucial para asegurar la calidad educativa y promover la mejora continua en la práctica docente. Marcelo sostiene que esta evaluación no solo permite identificar las fortalezas y áreas de mejora de los profesores, sino que también contribuye al desarrollo profesional y personal de los docentes. Además, destaca que la evaluación efectiva es un componente esencial para fomentar una cultura de responsabilidad y rendición de cuentas, garantizando que los estudiantes reciban una educación de alta calidad que se adapte a sus necesidades y expectativas. Al respecto el director comenta: “Pues nos ayuda a detectar áreas de oportunidad y podemos nosotros mantener la calidad y seguir buscando la satisfacción de nuestro profesorado”

¿A qué se refiere con la calidad de las áreas o de los cursos que programan?

Para de la Cruz (2016), los cursos diseñados para la certificación de docentes en el nivel superior son fundamentales para asegurar la calidad educativa, ya que estos programas ofrecen una formación integral que abarca tanto aspectos teóricos como prácticos de la enseñanza. De la Cruz argumenta que estos cursos no solo se enfocan en la actualización de contenidos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades pedagógicas innovadoras y la reflexión crítica sobre la práctica docente. Esto garantiza que los educadores estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del aula y atender las diversas necesidades de sus estudiantes, contribuyendo así a la excelencia académica en las instituciones de educación superior. El director refiere:

Sí por ejemplo en el tema de los materiales didácticos, es un área que tenemos que seguir fortaleciendo nosotros desde la dirección y hemos estado, a veces mal interpretando cuando decimos una presentación electrónica, ¿cuáles son las características?, pareciera que hacemos el uso de un texto y lo pasamos a una presentación, entonces ahí lo que buscamos más bien es que puede hacer dinámico, que puedo hacer interactivo, que puede hacer conciso, que pueda ser breve, eso es en cuanto al material, a la calidad de los materiales; también que podamos diversificar, ya que luego a veces utilizamos textos, muchos documentos, y entonces buscamos más bien atender los diferentes estilos de aprendizaje, bueno entonces porque no creas un audio introductorio, es algo que ya hemos estado mejorando ya tiempo atrás, a veces tenemos temor a las cámaras y entonces generar una lección magistral breve, de acuerdo a los principios de la oración de materiales de época.

Entonces en materia de calidad, hablamos ahí de la calidad del proceso de elaboración de materiales, cuando hablamos de procesos de capacitación o procesos de enseñanza aprendizaje, pues partimos del diseño curricular, bueno, si establecemos un objetivo, pues que este

objetivo realmente se esté cumpliendo con lo que tienes en el diseño instruccional, en la evaluación y en los resultados esperados, eso es lo que buscamos en materia del diseño instruccional, en la calidad del profesorado, nuestras políticas es de que, ellos ingresen por lo menos cinco ocasiones en un periodo de siete días, la semana laboral son seis días y que ellos estén constantemente activos, estamos en constante revisión de que estén entrando, de que haya una realimentación oportuna con un periodo no más de 24 horas, entonces ahí hablamos del proceso de realimentación y de participación oportuna del facilitador, es decir que no esté esperando días para recibir una respuesta, y por el otro lado, pues la participación de las sesiones síncronas, aunque no hay una participación muy activa por las diferentes dinámicas del profesorado, ya que están en investigación, que están en clases, los profesores de nuestra dirección están obligados a llevar una sesión a la semana o cada vez que inicia el módulo o unidad.

4.6 La certificación de los docentes y DISA

¿Qué es la certificación?

La certificación de docentes en el nivel superior es un proceso esencial que valida las competencias profesionales y pedagógicas de los educadores, asegurando que cumplan con los estándares de calidad exigidos en la educación contemporánea. Hernández argumenta que esta certificación no solo proporciona un reconocimiento formal a los docentes por sus conocimientos y habilidades, sino que también les ofrece una oportunidad de crecimiento profesional continuo. Al someterse a este proceso, los docentes se ven incentivados a actualizar sus métodos de enseñanza y a adoptar prácticas innovadoras, lo que repercute positivamente en la formación de los estudiantes y en el fortalecimiento de las instituciones educativas (Hernández, 2014). Al respecto el director manifiesta:

Bueno, pues la certificación sería el aseguramiento de las habilidades, de

los conocimientos y obviamente en suma de las competencias que nosotros necesitamos demostrar en el ámbito profesional, obviamente aquí nuestra función sería la docencia, ese sería un proceso de aseguramiento externo principalmente dentro de la dirección, quienes nos evalúa en el tema del idioma inglés, es el centro de lenguas, nosotros no evaluamos para certificar, es el centro de lenguas, estamos buscando que se pueda retomar la certificación internacional con Diaintrick Certifying Body, que es un organismo internacional en los niveles b1 y b2, que nos van a permitir tener un buen desempeño y en el caso de la certificación nacional no se ha retomado esa certificación, pero ahorita está más orientado al tema del inglés.

¿DISA en qué áreas realiza certificación de competencias laborales docentes?

En el contexto de universidades latinas, como la Universidad de Chile, se han desarrollado certificaciones de competencias laborales para docentes en diversas áreas, incluyendo tecnologías de la información y comunicación (TIC), didáctica y metodologías de enseñanza, y gestión educativa. Estas certificaciones buscan asegurar que los educadores posean las habilidades necesarias para adaptarse a los cambios en el entorno educativo y responder a las demandas del mercado laboral. Además, se enfocan en fomentar el desarrollo de competencias transversales, como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, que son cruciales para la formación integral de los estudiantes y la mejora continua de la calidad educativa (Díaz, 2009). El director sustenta:

No, DISA no hace certificación, nuestra dirección solo realiza procesos de preparación para la certificación, para que puedan estar sujetos a ser evaluados, por el centro de lenguas, o en su momento por Diaintrick Certifying Body, y en algún futuro si hay algún organismo, pues se pudiera llevar también de esa forma, la dirección no busca hacer una entidad de

certificación. La única instancia dentro de la universidad que lleva procesos de certificación es la Dirección de Educación Abierta y a Distancia, por lo menos en teoría de acuerdo al estatuto, sin embargo para que esto se haga realidad, la universidad debe de llevar a cabo un proceso para que la UAEH, pueda ser una entidad de evaluación y certificación, ante el organismo CONOCER, y luego a partir desde que la universidad llegue hacer una entidad, se genera un organismo evaluador, que es la facultad que te da para poder evaluar, así mismo para el tema de la certificación.

¿Cuáles serían los órganos que están más próximos a la institución, referente a la UAEH, para que una vez que DISA los forme, estos puedan ser sujetos de poderse certificar?

En el ámbito de la educación superior en América Latina, una certificación nacional reconocida es la Certificación de Competencias Docentes que otorga el Ministerio de Educación de Argentina, la cual evalúa y valida las capacidades pedagógicas y profesionales de los docentes en el país. A nivel internacional, la Certificación Internacional en Docencia Universitaria ofrecida por The Teaching Company se ha consolidado como un referente que capacita a educadores de diversas naciones en metodologías de enseñanza innovadoras y en el uso de herramientas digitales. Ambas certificaciones buscan elevar la calidad de la enseñanza y asegurar que los docentes estén equipados para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. El director entrevistado comenta:

Pues hay varios, como los procesos de capacitación están dirigidos al ámbito de la universidad, es decir, no buscamos formar un profesor común, sino tenemos un modelo educativo que dicta cuáles son las competencias que debemos de trabajar, a partir de eso, sí hay como algunas salidas donde pudieran certificarse los profesores, por ejemplo: tenemos el diplomado en habilidades digitales, que es un diplomado

básico para el uso del *Google For Education*, si quisiera la universidad certificar en ese ámbito, pues se pueden certificar con Google, hay diferentes niveles de certificación como profesor uno, dos o tres, esa es una primer salida que se puede llevar a cabo en ese ámbito, si se buscará algo más adelante, algo más integral, se tendría que generar un estándar de competencia, para poder encauzar todo este tipo de habilidades y de conocimientos, para que se pueda certificar el profesorado, entonces estas serían como que las diferentes salidas hacia a donde pudieran, en este caso canalizar para alguna una propuesta de certificación, no hay un organismo aquí a nivel nacional de referencia, son más internacionales como en este caso Google.

Porque a nivel nacional está la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), pero esta entidad se encarga más hacia la educación básica, es como una DISA, pero a nivel federal, pero no hay un organismo que se encargue de la certificación de profesores, más bien el CONOCER tiene como sus entidades de evaluación y de certificación y a nivel nacional hay organismos de evaluación que pueden ser particulares o bien públicos, pero no hay un organismo que a nivel federal que exista en materia de certificación como tal. Por ejemplo, cuando se creó el PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior), que fue un proyecto para certificar a profesores de bachillerato, la SEP definió que era PROFORDEMS, que era un programa de formación de educación media superior y que tenían que certificarse con lo que le llamaban CERTIDEMS (Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior) y que se tenían que certificar para poder dar clases a nivel medio Superior, pero es más por la iniciativas federales, que por un organismo en sí.

Para certificar, sería CONOCER en el ámbito nacional y ya en el ámbito internacional y en el cual nosotros hemos y estamos trabajando, es

Cambridge y Trinity and College para el tema del idioma inglés.

¿Y CONOCER en qué áreas certifica para la universidad?

La UAEH, en congruencia con su misión y visión, tiene el compromiso de mantener la excelencia académica de los programas educativos que se imparten en la institución, por lo cual ha emprendido acciones que le permitan revelar periódicamente las fortalezas y áreas de oportunidad con la finalidad de apoyar la toma de decisiones y los procesos de mejora continua; entre estas acciones se encuentran las evaluaciones por parte de organismos externos, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C., y las acreditaciones de organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C., las cuales se han convertido en un referente de calidad a nivel nacional.

**Fuente: artículo publicado en la página web oficial de la UAEH “Reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por atender al 100% de la matrícula de licenciatura en programas educativos de buena calidad.”*

El director de DISA complementa:

Pues el CONOCER tiene un catálogo de más de 500 estándares de competencia, entonces es más bien, el organismo que se encarga de que pues estos estándares de competencia tengan viabilidad en el ámbito laboral, y ya en el sector técnico por ejemplo, pues regularmente a veces piden que el trabajador esté certificado en el estándar de mantenimiento a redes eléctricas, para que puedas emplearte, entonces tú ya buscas con un particular, quién te está brindando esta certificación para que la obtengas y te puedas presentar por ejemplo a la Comisión Federal de Electricidad.

De acuerdo con los argumentos anteriores del director de DISA, se puede inferir, que la evaluación, de acuerdo con Coll (2010), es un proceso sistemático que busca recoger y analizar información sobre el desempeño y las competencias de los docentes, con el fin de mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo profesional. Por otro lado, la certificación, como lo define de la Cruz (2016), es un reconocimiento formal que valida las competencias y conocimientos adquiridos por un docente, asegurando que cumple con los estándares establecidos para su práctica profesional. Ambos conceptos son fundamentales en el contexto educativo, ya que la evaluación proporciona la base para identificar necesidades de formación, mientras que la certificación ofrece un marco de legitimidad y calidad a la labor docente.

4.7 La relación entre la evaluación y certificación de los docentes

Aquí el entrevistador argumento:

Pues la entidad que certifica, por ende evalúa para asegurar que se tengan las competencias, por ejemplo: Los organismos de evaluación tienen que llevar a cabo la examinación y ellos dan fe de que uno es competente o no es uno competente, que son los dos resultados que emiten: competente o todavía no competente, pero al final del día el organismo no es quien certifica, quién certifica es CONOCER, ellos dan Fe, pero el certificado lo emite la entidad del CONOCER que es de ámbito nacional. Poniendo el ejemplo de CIDFORT (Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación para el Trabajo), ellos son un organismo y una entidad de evaluación y certificación, ellos evalúan y dan fe de que uno es competente o no competente, pero ellos no emiten el certificado, quien lo emite es CONOCER, por lo que en el caso de DISA, primero evalúan a nivel de diagnóstico de cómo está el profesorado, y a partir de ahí, forma y capacita al profesorado y toda vez que pasa este proceso, vuelve a evaluar qué tanto aprendió en los programas de capacitación.

¿Entonces, cómo podría conceptualizar lo que es la evaluación y lo que es la certificación?

La relación entre evaluación y certificación es fundamental en el ámbito educativo, ya que la evaluación actúa como un proceso previo y esencial para la certificación. Para Carlos Marcelo (2013), la evaluación permite identificar las competencias y habilidades de los docentes, proporcionando información valiosa que fundamenta el proceso de certificación. Por su parte, Hernández (2014) sostiene que la certificación, al ser el reconocimiento formal de esas competencias evaluadas, no sólo valida la idoneidad del docente, sino que también lo motiva a buscar un desarrollo profesional continuo. Así, ambos procesos se interrelacionan, donde la evaluación garantiza que la certificación se base en criterios objetivos y medibles, promoviendo una educación de calidad. El director de DISA expresa:

Bueno pues la evaluación, es un proceso de validación académica, a partir de los resultados, en este caso del aprendizaje, como tal es el proceso que sirve para evidenciar que sea aprendido o si se ha logrado algún aprendizaje específico, llámese conceptual, procedimental o actitudinal; y el proceso de certificación, pues ya es propiamente el aseguramiento de un proceso externo, para corroborar que el sujeto es competente.

¿Cuáles serían los pasos y el proceso para lograr la certificación de competencias docentes?

En cuanto a esta categoría, se consideró citar primero lo que refiere la UAEH, en donde, el proceso de certificación de competencias laborales docentes en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) incluye los siguientes pasos:

- Registro en el micro sitio de la Dirección de Docencia
- Evaluación diagnóstica
- Acordar un plan de evaluación

- Evaluación de desempeños
- Entrega de productos
- Validación del historial de formación docente
- Asignación de un tutor
- Acceso a la plataforma educativa

**Fuente: boletín electrónico No. 149 publicado en la página web oficial de la UAEH
“Ofrece UAEH formación integral a sus profesores.”*

Al respecto el director menciona:

Una vez que el profesor está capacitado en los diferentes módulos o cursos, diplomados o como pudiéramos llamarlos, el primer paso es que el profesor conozca cuáles son los elementos o las directrices que tiene la evaluación para la certificación, eso lo deben de conocer los expertos que están en el proceso de capacitación y realmente certificarse previamente, para luego entonces preparar al profesorado o preparar al personal para alinearlos, algunos le llaman procesos de alineación hacia los elementos o los componentes de la evaluación, entonces los preparamos, los capacitamos, o los alineamos como también ya dijimos que se llama, y luego entonces están ya aptos para participar en un proceso de evaluación para certificarse.

Tiempo de caducidad de la certificación

El director de DISA argumenta:

Cuando trabajábamos de la mano con CONOCER se tenía esta certificación y tenía una vigencia de 2 a 3 años, pero tengo entendido que estas certificaciones ya iban a ser vitalicias, y tengo entendido que ya lo son.

¿Cuál es el costo si es que lo hay de los organismos certificadores?

Para certificaciones por medio de organismos internacionales, si existen costos. Sin embargo, los procesos de certificaciones adquiridos por medio de una instancia gubernamental en materia de educación pública, es quien solventa el gasto (Cuevas, 2011).

El director de DISA dice:

No, ya no, a partir del 2018 por el tema económico, se dejó de invertir en este tema de la certificación del profesorado, estrictamente por un tema económico.

Ahorita si ya se elevó, antes estaba creo en \$ 2,000.00 y hace como 2 años es decir en 2022, pregunte y costaba \$3,500.00 ya estaba muy cara, se me hace demasiado. Afortunadamente, gracias al equipo de trabajo de la dirección (DISA), siempre se mantuvo un porcentaje muy alto de eficiencia de certificación, tanto nacional como internacional, ósea estábamos sobre el 99 %, por este tema de asegurarnos en la preparación de que realmente estás preparado, no cualquiera se sujeta a esos procesos, hay que prepararlos, incluso institucional también lo seguimos haciendo, aun cuando no habría un costo, pues si hay un costo detrás, porque hay personal que está destinando la dirección del centro de lenguas, entonces había gran eficiencia en materia de certificación, por estos procesos.

¿Cuál sería la importancia de la evaluación de los docentes y cuál sería la importancia de la certificación de los docentes para la universidad (UAEH)?

La evaluación de los docentes es crucial para asegurar la calidad educativa, ya que permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente, lo que se traduce en un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Santos del Real, 2012). Fomentar la certificación entre los educadores es igualmente

importante, ya que esta no solo valida las competencias adquiridas, sino que también incentiva el desarrollo profesional continuo y la actualización de métodos pedagógicos. Juntas, la evaluación y la certificación promueven una cultura de excelencia en la enseñanza, asegurando que los docentes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del entorno educativo contemporáneo y responder a las necesidades de sus estudiantes.

Pues en general la evaluación nos ayuda en todos los ámbitos, tanto en el ámbito si hablamos de lo que hace la dirección general de evaluación, pues nos da una mirada de cómo está nuestra plantilla docente, dado que nosotros obviamente evaluemos, pero solo lo que hace la dirección general de evaluación, no evaluamos al profesor en sí, sobre su desempeño, quien lo hace es la Dirección General de Evaluación y eso pues ayuda para poder tener un panorama para poder tener y ver cómo está nuestra plantilla docente de profesores.

La evaluación a su vez, creemos que es un insumo importante para los todos los actores que participan en los diferentes programas educativos, para saber en dónde tenemos que trabajar, en dónde están las áreas de oportunidad, cuáles son los profesores con los que tenemos que trabajar, porque pues indudablemente tenemos que buscar que el estudiantado esté satisfecho con lo que hace la universidad en sus procesos de enseñanza – aprendizaje, ese es el fin, la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, es sumamente importante y creo que si se suspende la evaluación, si alguna vez lo podríamos pensar, no nos daría una guía de lo que tenemos que trabajar y el tema de la certificación, aun cuando no se da, pues pudiéramos considerarlo en adelante, pues para áreas estratégicas, como el tema del inglés, es algo que sí tenemos un área de oportunidad que atender, pues toda vez, hablando de estadísticas a propósito del profesorado, estamos en un 8% de la plantilla docente que tiene un nivel B1, y un nivel B1, pues es un intermedio bajo, pensando en que nuestros chicos de bachillerato salen con A2 y los estamos recibiendo

en licenciatura con B1, entonces la exigencia tendría que ir hacia allá, el horizonte creo que ya está establecido, qué es ir hacia la parte de la internacionalización y en la medida de que nosotros tengamos las destrezas en el ámbito del idioma inglés, pues tendremos las condiciones para poder ayudar a que los jóvenes profundicen en él conocimiento y que pues como se dice, aunque es algo ya muy trillado, sean ciudadanos globales o del mundo; eso a mí me queda muy claro.

¿Cuál sería la proyección o futuro de DISA en cuanto la formación, la capacitación y certificación de DISA?

En el futuro, se espera que los docentes sean más humanistas, competentes en el ámbito digital y en nuevas metodologías de enseñanza (Cárdenas, 2019). También se pronostica que su papel será más dinámico y colaborativo, fomentando habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la adaptabilidad. El director de DISA refiere:

Pues resumiendo sería, el continuar con los procesos de capacitación, teniendo un papel más activo en la mejora de la calidad, no solamente desde lo que hace la dirección de superación académica en sus procesos de capacitación, sino que también viendo cómo puede intervenir para ir acompañando al profesorado en su en su proceso de docencia y que obviamente también estamos en un proceso de implementar un programa que está orientado a evaluar el impacto de la formación docente, esto quiere decir, ¿qué está pasando con la capacitación en la universidad?, si ¿realmente se está viendo un cambio en el profesorado?, si ¿realmente estamos mejorando los procesos de enseñanza – aprendizaje?, o ¿qué más hay que hacer?

4.8 Las proyecciones y necesidades de mejora de DISA

Para mejorar la formación, capacitación y certificación de los docentes, se pueden considerar aspectos como:

- Plan de desarrollo profesional: Crear un plan de desarrollo profesional docente para los profesores.
- Comunidad de aprendizaje: Establecer una comunidad de aprendizaje.
- Benchmarking: Usar otros modelos como referencia.
- Apoyo profesional: Contratar apoyo profesional para dar los primeros pasos.
- Capacitación digital: Integrar la capacitación digital en la formación docente.
- Gestión del aula: Integrar la gestión del aula en la formación docente.
- Educación permanente: Aplicar la educación permanente.
- Comunicación: Tener aptitudes para la comunicación.
- Investigación: Interés por la investigación, enseñanza y las diferentes técnicas de aprendizaje.
- Cultura y valores: Conocimientos en la cultura y los valores.

**Fuente: “Plan de Mejora de la Formación continua y desarrollo profesional Docente 2021-2026” del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.*

El entrevistador cuestiona:

¿Cuáles serían las necesidades de mejora en la formación, capacitación y certificación de los docentes universitarios?

Y enfatiza sobre:

¿Qué es lo que le sigue? ¿Están satisfechos con el trabajo realizado? ¿Es necesario llevar a cabo el aseguramiento de las competencias a través de la certificación? ¿O si la plantilla de profesores ya está preparada con esa capacitación para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje, aunque no tengan la certificación oficialmente? ¿O considera que es necesario el contar con el documento (certificado) que avale el aseguramiento de sus competencias?

A su vez el director de DISA argumenta:

Yo pienso que no, que no es necesario, salvo en el caso del inglés, porque es algo que indudablemente lo van a pedir los organismos, es decir, el organismo con el cual está trabajando la universidad, pues va a pedir que se tenga un organismo internacional, no puede ser nada más el centro de lenguas, en este ámbito si se tendría que tener estos certificados, pero en el ámbito nacional, creo que con el esfuerzo que está haciendo la universidad. Cuando hablo de la universidad me refiero a todo el conjunto en general: directores, profesores, coordinadores, todos ellos en conjunto están atendiendo la calidad de los programas educativos.

Por lo tanto, podemos decir que los esfuerzos que ha hecho la universidad en esa materia, están cubiertos por los organismos que refieren al porcentaje de población docente que está capacitada, es ahí entonces, donde participa la dirección de superación académica para poder proveer toda esta capacitación, ya que los organismos no piden esa certificación, estos, piden que esta capacitación sea principalmente en el área de pedagogía y si se buscan el tema internacional, se pide que tengan un nivel intermedio de conocimiento del idioma inglés, estamos hablando de un B1 o un B2, entonces en esa materia el DISA estará cumpliendo para lo que se evalúa en los organismos, en el caso de los CIEES o de otros organismos que están evaluando a la educación superior.

Se está cumpliendo, obviamente como les digo, el tema del impacto es

importante para saber qué está pasando realmente, saber si está habiendo cambio o no; el otro tema que también es importante compartir, es que dos terceras partes de la población que se capacita de manera anual, no participa en el estímulo docente, esto quiere decir que hay un esfuerzo importante por parte de los docentes, de los coordinadores, de los directores, dado que no tienen el interés de capacitarse solo por entrar al estímulo, sino que se capacitan porque quieren capacitarse, eso nos habla de que el profesorado ya entró en esa cultura de la capacitación, que a veces si nos tienen que decir: ¿cómo vas en tu capacitación?, acá en la dirección también lo hacemos y pues les hacemos ver que se tienen que capacitar ya que necesitamos alcanzar el nivel B1 como mínimo, ese es el primer pasito, entonces en general, ese es el escenario de trabajo que se busca, para que esto pueda rendir realmente frutos.

¿Qué está faltando en el DISA, que propondría para abonar al mejoramiento de la DISA?

Entre las necesidades de las entidades que se encargan de la formación, capacitación y certificación de docentes en la UAEH, se encuentran:

- Coordinar la creación, implementación, seguimiento y evaluación de los programas de formación y certificación docente.
- Mantener una articulación permanente con las demás dependencias de la universidad.

**Fuente: boletín electrónico No. 078 publicado en la página web oficial de la UAEH "Formación y capacitación docente, prioritaria para la UAEH"*

¿Cuáles serían las necesidades de las entidades que manejan la formación, capacitación y certificación de los docentes universitarios?

En complemento con la cita anterior, el director de DISA responde:

Creo que el tema tecnológico es un tópico pendiente que tenemos, sobre todo, porque siempre lo he visto desde tiempo atrás, porque por ejemplo, hay organismos de talla mundial como COURSERA (Plataforma de enseñanza online) o como otras plataformas, que han creado sus proyectos de forma internacional con universidades de mucho prestigio y que hoy en día, pues nos venden, y tienen esta oportunidad; pero más allá de eso, es la tecnología que ellos ocupan, esa es una materia pendiente que tenemos, y eso no solamente la adolece la dirección (DISA), sino toda la universidad. Estamos hoy en día hablando de la Inteligencia artificial y en ese sentido podemos preguntarnos ¿qué tenemos en nuestra casa de estudios (UAEH), qué está utilizando la Inteligencia artificial? o qué más se puede potenciar, para poder ir logrando ubicar a dónde están las áreas de oportunidad del profesorado, para eso tenemos que utilizar la tecnología 'Machine Learning', que es el aprendizaje automático para saber qué está pasando con este tema, es decir, potencializar el uso de los datos para un fin adecuado, en este caso noble (La educación) para buscar la mejora y potenciar lo que estamos haciendo.

4.9 La formación, capacitación y actualización docente

¿Cómo podría definir o que es la formación docente?

Desde la opinión de María Teresa González (2016), la formación docente se refiere al proceso continuo que busca mejorar las competencias, habilidades y conocimientos de los educadores, permitiéndoles adaptarse a los cambios en el contexto educativo y responder eficazmente a las necesidades de sus estudiantes. González enfatiza que esta formación no solo se centra en el contenido disciplinar, sino que también abarca metodologías de enseñanza, uso de tecnologías y desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que resulta fundamental para elevar la calidad de la educación y fomentar un aprendizaje significativo en el aula. El entrevistado define:

Es un proceso continuo ordenado para lograr en este caso una habilitación, una competencia específica. Si ustedes recuerdan anteriormente, el DISA solo tenía cursos y esto a parte de solamente tener cursos, además, de que nos dificultaba en cuestión del tiempo, pues podría yo tomar un curso y era apenas adentrarnos a algo, y hoy en día tenemos diplomados que están conformados por una serie de necesidades que nos ayudan a formarnos, queremos tener una mirada especialista, porque nos lo han pedido. En la parte del currículum, hay varios caminos, como por ejemplo, tomar el diplomado en perspectivas curriculares y planeación didáctica, esto te va a dar una formación de dónde viene la planeación, entonces la formación en sí es una serie de capacitaciones continuas que nos ayudan a tener una habilitación; y la capacitación pues si la hacemos como un proceso breve de obtención de aprendizajes para la actualización propiamente de algún tema en particular, es decir algo más breve, algo más conciso y la formación pues es más un proceso continuo, con un mayor tiempo de dedicación para obtener una serie de habilidades, conocimientos o de competencias.

¿Y la capacitación docente?

Desde la teoría de León (2013), considera que, la capacitación docente se define como el conjunto de procesos formativos diseñados para desarrollar y actualizar las competencias profesionales de los educadores, permitiéndoles mejorar su práctica pedagógica y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo. De León subraya que la capacitación docente no solo implica la adquisición de nuevos conocimientos, sino también el fortalecimiento de habilidades prácticas y la reflexión crítica sobre la enseñanza, lo que contribuye a una educación de mayor calidad y relevancia para los estudiantes.

El director de DISA conceptualiza:

Son procesos de mejora o de aprendizaje continuo, para lograr aprender abiertamente, ampliar nuestra perspectiva y poderla llevar al salón de clases.

¿DISA se auxilia de algunos organismos, que la apoyen, que la respalden?

De acuerdo con Rama (2011), los instrumentos que conforman el proceso de certificación en docentes de nivel superior están diseñados para ser rigurosos y pertinentes, asegurando que evalúan efectivamente las competencias pedagógicas y profesionales de los educadores. Rama enfatiza que estos instrumentos, que incluyen evaluaciones prácticas, autoevaluaciones y observaciones en el aula, son fundamentales para proporcionar una medición precisa de la calidad docente. Además, subraya que la validez y fiabilidad de estos instrumentos son esenciales para garantizar que la certificación refleje verdaderamente las capacidades de los docentes, contribuyendo así a elevar los estándares de enseñanza en las instituciones educativas.

El director afirma:

No, la dirección es en ese sentido autónoma, sí buscamos que nuestro profesorado tenga al menos maestría, en el caso de metodología de la investigación tenemos ahí en el equipo de trabajo, elementos “pesados”, de aquí del ICSHU, formados en materia de Ciencias de la Educación unos, otros en materia de Ciencias Sociales y un compañero de la dirección, que se fue a formar a la Universidad de Querétaro, pero todos ellos, han estado en programas de PNPC.

¿Cuál es la importancia de la formación y la actualización docente para los procesos de enseñanza aprendizaje?

Para César Coll (2010), la formación y la actualización docente son

fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten a los educadores adquirir nuevas estrategias pedagógicas y conocimientos relevantes que se alinean con los avances en la educación y las necesidades de los estudiantes. Coll sostiene que un docente bien formado y actualizado no solo mejora su capacidad para impartir conocimientos, sino que también se convierte en un agente de cambio que puede motivar y guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo. Esta formación continua es esencial para crear un entorno educativo dinámico y adaptativo, donde se fomente la curiosidad y el pensamiento crítico en los alumnos.

Con relación a lo anterior el director de DISA constata:

Son fundamentales toda vez de que, de lo que hemos estado hablando de la tecnología, de los métodos de enseñanza, cambian continuamente, entonces nosotros como profesores tenemos que estar actualizados, no podemos dejar fuera las nuevas tendencias que están en el proceso de la formación, hablando de la Inteligencia artificial, de tecnologías, de metodologías, de formas de evaluación, etc., tenemos que estar actualizados para poder nosotros guiar al alumnado y poder en este caso, llevar a cabo procesos de enseñanza orientados hacia la actualidad, hacia la vigencia del conocimiento.

¿Ya se están preparando algunos cursos especializados, ya se van a ofertar?

De acuerdo con García (2021), la inteligencia artificial (IA) desempeña un papel crucial en la formación de docentes en el nivel superior, ya que proporciona herramientas innovadoras que facilitan el aprendizaje personalizado y el análisis de datos educativos. García argumenta que la IA puede ayudar a identificar las fortalezas y debilidades de los educadores, permitiendo una formación más adaptativa que responda a las necesidades individuales. Además, la incorporación

de la IA en la formación docente no solo optimiza los procesos de enseñanza, sino que también prepara a los educadores para integrar estas tecnologías en sus propias aulas, fomentando un entorno de aprendizaje más dinámico y relevante para los estudiantes del siglo XXI.

Por lo que el director de DISA confirma:

Sí ya ahorita con la actualización del plan de desarrollo, se tiene este nuevo panorama de cursos que van a atender lo que está en el plan de desarrollo institucional y lo que va a estar dentro del modelo educativo, entiendo que ahorita ya se está en un proceso de socialización del modelo educativo y por ejemplo están las habilidades socioemocionales y tenemos que ir pensando de ¿Cómo vamos a enfrentar esta parte de las habilidades socioemocionales?, pues tenemos que capacitar en ese sentido, está lo de la Inteligencia artificial, primero conocer, que es, cómo funciona, la introducción específica, porque nos metemos de manera directa y no sabemos ni qué es, ni cómo funciona, entonces todo este tipo de cosas se van a estar promoviendo, vamos a llevar a cabo la capacitación también con LEGO que son los robots, que se consideran mucho en el bachillerato, pero a nivel licenciatura no lo hemos tocado, entonces ahí es a dónde tenemos ese horizonte en el tema de la tecnología, en pedagogía, pues todo esto que estamos comentando, de las habilidades socioemocionales, de otras necesidades que se tienen referidas, en el caso de metodología pues se está más orientado a favorecer las habilidades de comprensión de comunicación, de profundización del conocimiento, y obviamente a habilidades propiamente de metodología de la investigación y el inglés no cambia, en inglés continuamos con los 12 cursos que tenemos para alcanzar los niveles de B1 y tenemos el diplomado que ya se implementó, que es inglés como medio de instrucción, donde ya se está considerando el idioma inglés para dar clase.

Expertos como Rebeca Wild (2010), aseguran que la inteligencia emocional del docente en el nivel superior es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo. Wild sostiene que los educadores que poseen habilidades de inteligencia emocional son capaces de gestionar sus propias emociones y las de sus estudiantes, lo que les permite establecer relaciones interpersonales más sólidas y fomentar un clima de confianza y respeto en el aula. Esto no solo contribuye a mejorar la motivación y el compromiso de los alumnos, sino que también potencia el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes se sienten más seguros y apoyados en su proceso educativo.

El director de DISA expande su respuesta:

Sí, estamos proyectando trabajar ya, no solamente los saberes profesionales que son los que hemos estado atendiendo en los últimos 12 años, sino también los saberes personales, donde hablamos de ese tipo de conocimientos, por ejemplo hay un aspecto que está en tendencia y que está sustentado para atender el tema del estrés y todo ello, y que es el Mindfulness, con el que se puede solucionar la ansiedad y todo el estrés, son actividades de respiración, con ejercicios de yoga, meditación, para tranquilizar al sujeto, y que este pueda manejar sus emociones, a través precisamente de la inteligencia emocional, ósea todo ello toca la parte personal y que es fundamental para que nosotros podamos primero controlar nuestras emociones y luego ayudar a los estudiantes a que lo hagan, porque si nosotros no somos capaces de controlar nuestras emociones, mucho menos podremos tratar a los jóvenes, más aun cuando hemos pasado por el tema de la pandemia.

¿Quisiera usted hablar sobre algún argumento redondeado sobre estos temas de, pudiera darnos un argumento breve que no se tocó y que ayudará a esta entrevista? Algo nuevo sobre certificación, la evaluación, la formación de los docentes.

Un dato relevante sobre la certificación y evaluación de docentes de nivel superior es que, según un informe de la UNESCO (2022), la implementación de sistemas de certificación basados en competencias ha aumentado en un 30% en América Latina durante los últimos cinco años. Este enfoque permite una evaluación más holística que no solo considera los conocimientos teóricos, sino también las habilidades prácticas y la capacidad de los docentes para adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza. La formación continua en este contexto se convierte en una prioridad, ya que se reconoce que los educadores deben estar equipados con herramientas innovadoras y estrategias pedagógicas efectivas para abordar los desafíos de un entorno educativo en constante cambio.

El director de DISA, al respecto cierra con el siguiente argumento:

Pues comentarles que los procesos de capacitación que se generan en la universidad, están basados en la literatura , es decir, no se generan desde la espontaneidad, sino que hay estudios tanto a nivel nacional, como internacional, como por ejemplo lo que está haciendo la UNESCO, lo que está haciendo el Foro Económico Mundial, lo que quiere nuestra universidad, lo que se ha hecho a nivel nacional, que aún es poco todavía, creo que hay mucho más por hacer a nivel nacional y que a partir de eso, se hizo una visita el año pasado y parte de este, a las escuelas e institutos de nuestra universidad, para ponernos a sus órdenes y saber lo que hay que hacer, y que podemos atender, para que a partir de esto, se hace la detección de necesidades de capacitación y en consecuencia se estructura la propuesta de capacitación, entonces más que nada eso, que tengan la certeza de que quienes conforman la formación del profesorado, son personas que están habilitadas y que cuentan con los estudios para poder hacer estas propuestas de capacitación.

A partir de los resultados derivados, se concluye que es importante que las IES y relacionadas, se adopten, e integren a las evaluaciones de certificación de sus

docentes y de su personal en general. En el caso de los docentes, es importante la certificación porque ellos pueden reconocer sus conocimientos, habilidades y competencias y capacidades y mejoras.

CAPÍTULO V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

Finalmente, para dar cierre a la presente tesis, en este capítulo se presentan las principales conclusiones, sugerencias y propuestas de nuevas líneas de investigación. Se anticipa, que se concluye de manera específica por cada uno de los objetivos específicos y de manera general; por lo que se consideró pertinente mostrar la consistencia de cada objetivo y así ofrecer estas conclusiones.

En cuanto al objetivo:

- Comprender las características que presenta el programa formativo de la Dirección de Superación Académica (DISA) para formar, capacitar y actualizar a los docentes en la UAEH.

Se concluye que, el Programa Estratégico de Formación Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a través de la Dirección de Superación Académica (DISA), integra los subprogramas de formación, capacitación y actualización docente en materia del idioma inglés, metodología de la investigación, pedagogía, tecnologías de la información y la comunicación y actualización disciplinar; todo ello conforme al Plan de Desarrollo Institucional.

El programa formativo está constituido por una serie de diplomados y cursos específicos para cada uno de los cinco ejes temáticos antes mencionados. Sin embargo, DISA actualmente ya no apoya al docente universitario, con la gestión y el costo del proceso de certificación ante el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) dependiente de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), de la Secretaría de Educación Pública. Por lo que aún sigue pendiente, el tema del

aseguramiento de las competencias docentes del profesorado, a través de la certificación.

En cuanto al segundo objetivo:

- Conocer las actividades y funciones que desarrolla la Dirección de Superación Académica para la formación de su personal docente de la UAEH.

De acuerdo con los resultados, derivados de la entrevista con el Director de DISA, en el tiempo correspondiente, la Dirección de Superación Académica (DISA), tiene una serie de funciones y actividades a través de las cuales define en forma ordenada, secuencial y detallada los pasos que deberá de seguir el docente universitario, considerando los puestos y/o departamentos que participan; así como la delimitación de responsabilidades.

La gestión académica y administrativa para la formación y actualización docente, que realiza la Dirección de Superación Académica (DISA), tiene como objetivo fundamental, el llevar a cabo la evaluación diagnóstica, inscripción y desarrollo de los cursos para formar al profesorado en competencias genéricas y pedagógicas para la mejora de la práctica docente.

Antes que nada se realiza una reunión de planeación para el establecimiento de acciones, verificación de procedimiento y asignación de responsables para la apertura de cada periodo correspondiente al Programa Estratégico de Formación Integral (PROEFI), estructurando la oferta académica con los cursos, grupos, horarios y facilitadores que atenderán a los participantes, acorde a la trayectoria de los programas. Una vez realizado lo anterior, se lleva a cabo el proceso de difusión del calendario oficial con los periodos en los que se abrirá la oferta académica con los cursos y/o diplomados que se aperturarán, incorporando fechas y horarios oficiales.

Inmediatamente a lo anterior, se abre el proceso de inscripción a cursos y/o diplomados, verificando los registros enviados en línea por los docentes, supervisando la ocupación de los grupos por cada curso y/o diplomado ofertado; confirmando la inscripción de participante(s) vía correo electrónico. Para el eje temático del idioma inglés, se lleva a cabo el proceso de evaluación diagnóstica para identificar el nivel y por consecuencia el curso, al que será asignado el participante, esto para el caso de los docentes de nuevo ingreso.

Posteriormente, se realiza la incorporación de participantes a la Plataforma Garza, para efecto de abrir el acceso a las actividades y materiales previstos en los diseños instruccionales. Una vez inscrito el participante, se procede a la impartición de cursos de formación a los Participantes en relación a cada programa de formación (Tecnologías de Información y Comunicación, Inglés, Metodología de la Investigación y Pedagogía); en donde el (la) facilitador(a) verifica el “Control único de asistencia a cursos” y desarrolla las sesiones establecidas en los programas con la intervención de los participantes que estén inscritos en el grupo.

El(la) facilitador(a) realiza el proceso de conducción de los temas, revisa la realización de actividades asignadas en la Plataforma Garza, realiza la evaluación del portafolio de evidencias individual y emite resultados para la Acreditación/No Acreditación del participante, acorde al desempeño observado, efectuando los registros en el sistema correspondiente.

Una vez cerrada esta actividad, se notifica a los participantes sobre el resultado obtenido en cada curso, vía correo electrónico; una vez hecha la revisión de integración de los resultados de cada participante en cada curso, en la base a los datos generales. Ya para el cierre del periodo, se lleva a cabo una reunión para el análisis de los resultados y la planeación de acciones correspondientes a cada periodo.

Finalmente se elabora el informe del proceso de Formación y Actualización Docente del periodo, integrando los resultados y las observaciones relevantes al Informe Anual del Programa Estratégico de Formación Integral (PROEFI), realizando la entrega anual, a la Coordinación de la División Académica en el mes de diciembre de cada año.

Por último, en el tercer objetivo:

- Explicar la influencia que tiene la Dirección de Superación Académica de la UAEH en la preparación de sus profesores, hacia la búsqueda de certificación de competencias docentes.

Como se mencionó anteriormente y al considerar el propio testimonio del ex director del área de superación académica, la influencia de esta entidad hacia la búsqueda de la certificación de competencias laborales docentes actualmente, se queda en el trabajo evaluativo, formativo, de capacitación, actualización e innovación. Ya que se ha dejado de lado, la gestión administrativa para la certificación docente.

Anteriormente se llevaba a cabo la gestión interna y externa que promovían el aseguramiento de las competencias de los profesores al cumplir con el número de cursos por eje temático establecidos, para la obtención de los documentos que los acreditaban con la Certificación Docente correspondiente, previa evaluación por los organismos certificadores oficiales.

Por lo que, se considera que es necesario retomar este tema, motivo del presente trabajo de investigación. Resulta imperante nuevamente llevar a cabo la gestión interna y externa que promueva la obtención de los documentos que acreditan la Certificación Docente correspondiente a los profesores que concluyen programas de Inglés, Metodología de la Investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación.

Lo anterior implica otra vez, el trabajo que venía desarrollando la Dirección de Superación Académica de la UAEH, como lo era el identificar a los docentes que habían concluido satisfactoriamente los procesos de formación y actualización a través de los diferentes cursos, para llevar a cabo la etapa de preparación y familiarización del participante con el proceso e instrumentos de evaluación de conocimientos y desempeño correspondientes al esquema oficial del evaluador externo; estableciendo la vinculación formal con el Departamento de Certificación para la planeación, programación y presupuestación del proceso de Certificación.

Para tal fin el DISA, al final de cada periodo de cursos, recepcionaba las solicitudes de los Departamentos de Programas de Formación y Actualización con los nombres de los candidatos a participar en el proceso de evaluación con fines de certificación. Realizaba el registro, validaba expedientes y recababa la documentación oficial para formalizar dicha participación.

Paralelamente a lo anterior, el DISA, realizaba la gestión externa con el organismo certificador que correspondía a cada área, notificando a los candidatos: la fecha, lugar, horario y especificaciones para cada evaluación externa; monitoreando el desarrollo de las exámenes. Pasado el anterior proceso, la Dirección recibía los resultados y documentos de certificación que emitían los organismos externos.

Finalmente, elaboraban el informe anual de resultados del proceso de certificación, realizando una retroalimentación de cada etapa correspondiente a formación, difusión, evaluación y procedimiento administrativo inherente al programa de certificación; así mismo, organizaban de forma anual la Ceremonia de Certificación Docente.

En el cierre de todo este proceso, se realizaba una reunión del periodo para analizar los resultados y nuevamente planear las acciones correspondientes; se elaboraba el informe sobre el tema estrictamente de la certificación de los profesores, integrando los resultados y observaciones relevantes al Informe Anual

del Programa Estratégico de Formación Integral (PROEFI), realizando la entrega anual a la Coordinación de la División Académica en el mes de diciembre de cada año.

Por lo que se concluye que DISA mantiene la posibilidad de gestionar y asegurar los procesos, acciones y administración necesarias para motivar y guiar a los profesores y profesoras para avanzar hacia la certificación de competencias profesionales para la docencia y la investigación, y demás competencias necesarias que aseguren su calidad profesional.

Conclusiones Generales:

El proceso de formación, capacitación y actualización para la certificación de profesores en la educación superior ha cobrado gran relevancia en los últimos años debido a las crecientes demandas de calidad educativa y la necesidad de una enseñanza adaptada a los cambios tecnológicos y sociales.

En un entorno académico que avanza rápidamente, la educación superior requiere docentes que no solo dominen sus disciplinas, sino que también posean habilidades pedagógicas actualizadas, capaces de responder a las necesidades de estudiantes cada vez más diversos y de enfrentar retos como la digitalización de la enseñanza y la globalización del conocimiento.

De acuerdo con Alonso y Cano (2017), la capacitación y actualización continua, permite a los docentes adoptar nuevas metodologías y prácticas que fomentan un aprendizaje significativo, adaptándose al mismo tiempo a las expectativas de un mercado laboral y un entorno social que exigen flexibilidad y competencias avanzadas. Además, la certificación basada en un proceso continuo de formación, capacitación y actualización garantiza un estándar de calidad en la enseñanza universitaria y promueve el desarrollo profesional de los docentes, lo cual repercute positivamente en los estudiantes y en la institución.

Se puede también concluir, que existen diversas estrategias en el proceso de capacitación para la certificación docente en educación superior, que buscan atender las necesidades específicas de los profesores y los requerimientos de las instituciones educativas. Andrade y Siguenza (2004) proponen que la capacitación docente se estructure mediante talleres de desarrollo de competencias, en los que se abordan tanto las habilidades de enseñanza como el uso de tecnologías y estrategias de evaluación. Estos talleres permiten a los docentes adquirir conocimientos prácticos y específicos que pueden implementar directamente en el aula, lo cual es especialmente importante en la enseñanza de nivel superior, donde se requiere un alto grado de especialización y capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje.

Otra estrategia común, es el acompañamiento y la mentoría, que implica la orientación y el apoyo de docentes experimentados a nuevos profesores en proceso de certificación. De acuerdo con Agreda y Pérez (2000), la mentoría es un componente clave en la capacitación, ya que permite a los profesores aprender de la experiencia de otros, reflexionar sobre sus propias prácticas y recibir retroalimentación constructiva. Este enfoque colaborativo fortalece la formación de los docentes al promover un aprendizaje situado, en el cual los profesores pueden observar y practicar métodos efectivos dentro de un contexto real de enseñanza.

La autoevaluación en el contexto de la capacitación también es un componente esencial para el desarrollo profesional. De acuerdo con Bermúdez (2015), la capacitación debe incluir actividades de autoevaluación que permitan a los docentes revisar sus fortalezas y debilidades, lo cual es crucial para que el proceso de certificación no se perciba como una evaluación estática, sino como un camino hacia la mejora continua. Esta autoconciencia adquirida en la capacitación contribuye a que los docentes se conviertan en profesionales críticos y reflexivos, capaces de adaptarse y responder a las demandas cambiantes del entorno educativo.

La autoevaluación y la reflexión constante, como sugiere Jiménez (2009), son componentes fundamentales en este proceso, pues permiten a los docentes identificar áreas de mejora y ajustar su práctica pedagógica. Este enfoque integral de certificación, que combina la formación, capacitación y actualización, no solo valida la competencia del docente, sino que también asegura un compromiso constante con la mejora educativa y con la construcción de una experiencia de aprendizaje enriquecedora y de alta calidad. En definitiva, la certificación, entendida como un proceso dinámico de desarrollo profesional, contribuye a una educación superior que se mantiene vigente y alineada con los avances del conocimiento y las necesidades de una sociedad en constante evolución.

Finalmente, a pesar de los avances en el diseño de programas de formación, capacitación y actualización para la certificación docente en la educación superior, existen desafíos significativos. Uno de los principales problemas es la resistencia de algunos docentes a los cambios pedagógicos y tecnológicos, los cuales son elementos centrales en la capacitación para la certificación. Al respecto, Avalos (2002) menciona que algunos docentes consideran que la capacitación puede limitar su autonomía y libertad académica, lo que crea resistencia hacia el proceso de certificación. Para enfrentar este desafío, es fundamental que la capacitación promueva una cultura de aprendizaje continuo y flexible, en la que los docentes vean la certificación como una oportunidad de crecimiento y no como una imposición.

Retos de la Formación Docente en Educación Superior:

- Se debe entender q hoy en día los procesos de maduración de las personas son más largos y lentos (respecto a su verdadera vocación) y esto como lo reflexionamos e influimos en nuestra labor en las aulas.
- Hoy se sabe que los alumnos de educación superior y en general, están más expuestos a diversos medios y a distintas fuentes de información y a distintos

ritmos del manejo de información (El alumno se pasa todo el día en el celular procesando mucha información de distinta índole) y eso los entrena para trabajar de distintas maneras; aquí los profesores pueden cambiar la forma de trabajar con ellos en el aula y fuera de ella.

- Existe el descuido por parte de los docentes, respecto al reconocer que la educación universitaria está cambiando, la educación superior debe de ser un mecanismo creciente de respuestas a las necesidades de aprendizaje de los adultos a lo largo de su vida, con ofertas de formación mucho más específicas, mucho más estructuradas, más cortas en duración y así mismo, esto, como se puede manejar, de acuerdo a los antecedentes de las personas.

- En general, es posible saber cuáles son esas estrategias de aproximación para atender todo lo anterior.

Desafíos de la Docencia Universitaria a Nivel Superior:

1.- La integración holística de la educación superior universitaria, ya que se está acostumbrado a poner por encima lo académico disciplinar a la formación profesional como docentes.

2.- Déficit o problemas que se trae consigo mismo como docente de la historia a través del tiempo, que han generado profundas disparidades y grandes brechas, ya que el sistema educativo ha reproducido distintas desigualdades sociales.

3.- Problemas con las perspectivas de hacia a donde se va, es decir, qué tipo de educación superior se va a tener en los próximos años, una que siga enfatizando como hasta ahora en la especialización, o se necesita una formación más abierta, más humanizada, más general, más interdisciplinaria, que proponga el que se trabaje de modo distinto, esto es, dejar de cerrarse más de esos fragmentos disciplinarios que como docentes se conoce, y se trate de articular esto, en

reflexiones complejas sobre problemas que se presentan día con día en los docentes.

4.- Otro muy delicado es, el resolver cómo hacerle para que los docentes universitarios que no son especialistas en docencia, sino especialistas en su respectivo campo de estudio, se nutran de lo mejor que hoy existe de las ciencias de la enseñanza y del aprendizaje, obviamente esto genera una tensión, ya que se está acostumbrado a que la docencia en la universidad, se hace casi libre, casi inspiracional, como si no hubiera una ciencia detrás de la cual se puede aprender, para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente y de acuerdo a todo lo abordado en esta investigación, se espera del trabajo de la Dirección de Superación Académica (DISA) de la UAEH, como centro de formación, capacitación e innovación para preparar al docente para su certificación, lo siguiente:

- Que observe permanentemente, cuáles son esas potenciales áreas de oportunidad que necesitan trabajarse en los profesores.
- Reflexionar acerca de redefinir los propósitos de la educación superior en este tiempo, para conocer el saber especializado de las ciencias vinculadas a los procesos de enseñanza–aprendizaje, y así encontrar el verdadero sentido de la docencia universitaria.
- El DISA tiene y debe de ser capaz de guiar y proporcionarle al docente lo necesario para prepararse.
- La Dirección de Superación Académica (DISA) debe de mantener procesos de evaluación permanentes.

5.2 Propuestas de mejora para la investigación

En cuestiones metodológicas, se puede considerar incluir más técnicas cualitativas e instrumentos cuantitativos, correspondientemente, como puede ser la observación y el diseño de un cuestionario o escala Likert para conocer las percepciones y experiencias de los profesores como usuarios de DISA.

Se puede ampliar la muestra, incluir a los docentes para ampliar más el conocimiento y comprensión del fenómeno.

5.3 Líneas propuestas de investigación

Para futuras líneas de investigación, en el ámbito de la certificación, evaluación y formación de docentes de nivel superior, se están explorando diversas líneas de innovación que están transformando estos procesos. Algunas de las más destacadas incluyen: Evaluación Basada en Competencias, uso de Tecnología y Plataformas Digitales, Formación continua y micro credenciales, Coevaluación y aprendizaje basado en proyectos (Nueva escuela mexicana, Gobierno de México), el uso y manejo de la Inteligencia Artificial, junto al desarrollo socioemocional e integral de alumnos y profesores.

Referencias Bibliográficas

Agreda, R. A. A y Pérez, A. M. A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, 2(30), 219-232.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Aguilar Ortega, T., Palma López, R. (2020). La certificación de competencias docentes como factor de calidad educativa: caso Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimientos y Educación RILCO*, 1-5. <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/03/calidad-educativa-mexico.html>

Aguilar, L. (2016). *Política Pública*. Siglo XXI.

Alanís, A. (2001). *Formación de formadores*. Trillas.

Alles, M. (2007). *Selección de competencias*. Granica.

Alonso, T. F., Nieto, C. J. M., Martínez, D. B. & Escudero, M. J. M. (2017). El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente. *Arizona State University*, 25(117), 1-29. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3316>

Amaya, O. G. (2006). Las competencias académicas y laborales: ¿en orillas opuestas? *Revista Internacional MAGISTERIO: Educación y Pedagogía*, 22. <http://revista.magisterio.com>.

Andere, E. (2014). Los maestros: ¿evaluarlos o no evaluarlos?., *Blog web Eduardo Andere*. <https://eduardoandere.blog/2014/05/15/los-maestros-evaluarlos-o-no-evaluarlos/>

- Andrade, C. F., Singuenza, J. P. & Chitacapa, J. P. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios*, 41(33). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Alanis, A. (2001). El saber hacer en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente. *Revista Investigaciones en Educación*, 2(1), 182-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9645720>
- Arias de la Mora, R. (2019). El ciclo de las políticas en la enseñanza de las políticas públicas. *Opera*, 137-157. doi:<https://doi.org/10.18601/16578651.n25.08>
- Avalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*, XXXII(3). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129475_spa
- Balager, E. (2020). Doxa y Paradoxa: el concepto de opinión pública en Ortega y el papel del filósofo. *Doxa Comunicación*, 19-36.
- Banco Mundial. (2018). El Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la Educación, *Cuadernillo del PanoramaGeneral*. doi: 10.1596/978-1-4648-1096-1
- Barriga Arceo, F.D. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencia en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Bendolla Solano, R., Miranda Esteban, A., Bendolla Solano, D., Sánchez Adame, O., Castillo Elías, B., Gervacio Jiménez, H., Bendolla Solano, J.J. (2014). Evaluación de Competencias docentes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1), 1-16. <https://edulab.es/revEDU/article/download/204/138/1800>

- Bermúdez, L. (2015). Capacitación: una herramienta de fortalecimiento de las PYMES. InterSedes: *Revista de las Sedes Regionales*, XVI(33), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66638602001.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bonnefy Valdés, N. (2021). Evaluación de competencias y educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 578-592. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(1), 51-68. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>
- Brouwer, N. (2015). Formación continua y desarrollo profesional docente. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/05/43876-formacion.pdf>
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Falmer Press.
- Calvo, I. (2000) *La formación inicial del profesorado*. (1ª ed.) MEC/UAM.
- Camargo, D. (2016). La importancia de la educación en el desarrollo de las competencias para la vida. En JA Trujillo & J. García (Eds.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (<http://ensech.edu.mx/pdf//mamá/libro/ 2-6.pdf>)
- Castañeda, M. (2000). *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. (1ª ed.) Trillas.

- Clavijo Cáceres, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 1-17. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, 1990.
- CONOCER. (2007). La acreditación de competencias, *Boletín informativo*. México.
- Cota Yocupicio, G. (2004). BLENDED LEARNING en la Certificación de Competencias Docentes Universitarias en la Universidad de Occidente. *Ciencias desde el Occidente*, 1(1), 1-9. <https://biblat.unam.mx/hevila/CienciadesdeelOccidente/2014/vol1/no1/5.pdf>
- CPEUM. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cruz Avila, M. (2007). Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 1-234. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf>
- Cruz Pineda, O. (2015). Reforma educativa y subjetividad: Reflexiones para el debate educativo. En E. Treviño & CJ (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (págs. 39-52). Servicios <https://www.researchgate.net/publication/30>
- Cuervo Vázquez, N., Reséndiz Balderas, E., Correa Gutiérrez, S. (2009). Competencias Docentes en la Educación Superior. *Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 1-10. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/956.pdf>
- Cuesta-Saldarriaga, J. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33.

<https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>

Damián Tix, A.L. (2022). Diseño de evaluación de desempeño por competencias en el área de maquinado para una empresa productora de paneles de balsa en la ciudad de Guayaquil. *Universidad Politécnica Salesiana Ecuador*, 1-70. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22733/1/UPS-GT003779.pdf>

Davini, M. (1995). La formación docente un programa de investigaciones, *Revista IICE*, 4(7), 33-46. <https://es.scribd.com/document/397769164/Davini-1995-La-Formacion-Docente-Un-Programa-de-Investigaciones>

De Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades. *Banco Mundial*. Obtenido de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22349/K8423.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

De Lella, C. (2000). Modelos y tendencias de la formación docente. *OEI*. <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Delgado Bohórquez, V.M. (2001). El modelo de competencias laborales: Base para la gestión del talento humano en las organizaciones. *Económicas CUC*, 30(30), 25-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5786227.pdf>

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.

Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (2018). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Heath

Kolb, A. and Kolb D. A. (2001). *Experiential Learning*. Info.org.
<http://trgmcber.haygroup.com/Products/learning/bibliography.htm>

Dewey, J. (2010) *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva

Diario Oficial de la Federación. (1995). México.

Díaz Barriga, A. F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 34(), 1-22
<https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Doyle, W. (2000). Classroom Organization and Management. En M.C. Wittrock. *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan. (392-431).

Drouhim, D. (1995). *The National Vocational Qualifications*. (1.^a ed;) NVQ.

Durán Cuartero, M., Prendes Espinosa, M., Gutiérrez Porlán, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 1-14.
<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>

EDUCATICS. (s.f.). *Los desafíos Actuales de la educación y cómo enfrentarlos*. Bloga web
<https://educatics.ar/los-desafios-actuales-de-la-educacion-y-como-enfrentarlos>

Escalona Márquez, L.N., Cedeño-Tapia, S.T., Virgili-Lillo, M.A. (2022). Competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en México. *Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina*

y el Caribe, 34(2), 1-12. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.653>

Escamilla, J. (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. (1.ª ed;) Trillas.

Esquivel, F.A. (2009). El programa de Certificación Docente como sustento de la innovación educativa basado en competencias. *Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 1-6. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/342.pdf>

Fernández Pérez, M. (1995). *Las tareas de la profesión de enseñar, Práctica de La racionalidad curricular, Didáctica*. Editorial Siglo XXI.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores, G. N. A. (2023). La formación como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *Varona*. 76, <https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839014/html/>

Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750211.pdf>

Fraustro, M. (2000). Factores de amplificación de resistencia. *Revista Ingenierías*. 3(7). <https://www.smis.mx/index.php/RIS/article/view/RIS-99-3?articlesBySameAuthorPage=2>

Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press.

Galindo, L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. *Una acción reflexiva en el aula de clases*, 7(12), 42-51. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521653208007/html/>

- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de educación y trabajo*. 6(3). s.p.
- García Cabrera, B. Loredó Enríquez, J., Luna Serrano, E., Rueda Beltrán, M. (2016). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación de Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3),1-2. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.008>
- García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado, Necesidades y demandas*. Editorial Escuela Española, S.A.
- García-Cabrero, B., Secundino N. y Navarro, F. (2000). El análisis de la práctica : consideraciones metodológicas. En: Rueda, M., Díaz-Barriga, F. (Comp.). *La evaluación de la docencia*. Perspectivas actuales. Paidós.
- García, C. B. y Navarro, F. (2008). *La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente*. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=150736&pid=S1409-4703201300010000200015&lng=en
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 1-17. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- García, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendiente. *Olhar de Professor*. *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90. <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410104.pdf>

- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Garrido Landívar J., Marchena Gómez R., Fernández Sarmiento C., López Soler N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Ediciones Aljibe.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. (2009). *Docentes de Brasil: impases y desafíos*. UNESCO, 294. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1118796>
- Gil Flores, J., (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, 10, 83-106. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601006.pdf>
- Gómez, L.F., Valdés, M.G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósito y Representaciones*, 7(2), 479-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González Bello, E.O.(2015). Evaluación y Certificación de Competencias Docentes en la Educación Media Superior de México. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-12. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2843.pdf>
- González, Z. (2007). La investigación en el hacer docente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Guzmán Ibarra, I., González Ortiz, A.M., Marín Uribe, R. (2008). Evaluación de Competencias docentes en posgrados de instituciones formadoras de docentes. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-12. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.008>

- Guzmán, J. (2003). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, XXXIII(número especial). <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
- Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. The Falmer Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. http://www.bibliotecb.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Herrán A. de la, y Gonzalez Sánchez, I. (2002). *El Ego Docente, punto ciego de la Enseñanza, el desarrollo Profesional y la formación del profesorado* Editorial Universitas.
- Huerta, A. (2000). *Formación de formadores*. (1.^a ed;). Trillas.
- Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2005). Reflexión acción en torno a la formación y la evaluación por competencias. *Universidad Industrial de Santander*. p. 34.
- Ibarra, C. (1997). Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas. *Acta Sociológica*, 21 (3), 49-81. <http://pc1.politicas.unam.mx/ras/wp>
- Imbernón, F. (1999). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. GRAÓ
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o Presión? *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38.

dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=118068

Jabonero, M. (2021). La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. *Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación Y educadores*, 12(2), 47-73. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219004.pdf>

Julio, R. (2000). *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas* (1.^a ed;) ANUIES, XXXIV(2). <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/134/03.html>

Kagan & Tippins (1991). How Teachers' Classroom Cases Express Their Pedagogical Beliefs, *Journal of Teacher Education*, 42, 281-291

Lasnier, F (2000). *Le constructivisme est à l'origine de ce principe Guerin*. France.

Leda, I. (2006). Secretaria de Educación Pública. *Las competencias TUNING para América Latina*. 54(), 73-82. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012025007.pdf>

López, M. (2007). Las competencias en la educación superior mexicana. *UAD*, p.51.

Lúquez, P. et al. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *Revista Telos*, (4)1. Zulia: Universidad del Zulia.

Malacara, A., Madrigal, P. (2015). Competencias Docentes en Instituciones de Educación superior de calidad sostenida en relación a los retos de competitividad del país.

Ciencias de la Docencia Universitaria, 101-108.
https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_13.pdf

Malo, S. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. *Publicaciones ANUIES*, 26, p.200.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf.

Malone, S. (2000). Cómo crear y administrar un centro de aprendizaje corporativo. (1.^a ed;) *Panorama*, XL(161). <https://www.redalyc.org/journal/132/13258436011/html/>

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.

Marquéz, P. (2004). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. (1.^a ed;) Departamento de Pedagogía Aplicada. *Facultad de Educación*.
<https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/peremarques-los-formadores-ante-la-sociedad.pdf>

Martha, A. (2007). *Selección de competencias*. Granica.

McClelland, P. (1980). Las competencias y los académicos. *University of Harvard*, pp. 21-23.

Medina, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Revista Bordón*, 47(2), 143-161.

Mendoza, J. (2009). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. Colegio de Tamaulipas. *Innovación Educativa*, 16(70).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043

- Menzala-Peraltra, C.C., Menzala-Peralta, R.M., Ortega-Menzala, E., Solís Trujillo, B. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior, *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 836-851. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558>
- Morán, P. (1995). *La docencia como actividad profesional*. (1.^a ed.) Germina. *Perfiles Educativos*, XXVI(106), 41-72. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210603.pdf>
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Paidós/MEC.
- OECD. (2005) Definición y selección de competencias (DeSeCo). *OECD*. <https://www.oecd.org/>
- OEI | Secretaría General. (1998). Iberfop-OEI. *Organización de Estados Iberoamericanos*. <http://www.oei.es/tics.htm>
- Orozco Inca, E., Najera Lara, J.F., Guerra Orozco, S.E., Ramos Azcuy, J., Guerra Breña, R.M. (2021). Reflexión sobre las competencias docentes en los institutos superiores tecnológicos en Ecuador. *Educación Media Superior*. 35(1), 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100020
- Osorio Hoyos, G. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. *Simposio del Comité de Etica durante la reunión anual de la Sociedad Argentina de Investigación Clínica*, 60(2), 255-258. https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol60-00/2/v60_n2_255_258.pdf
- Parsons, T. (1952). *Apuntes sobre las teorías de la acción*. Editorial Amorrortu.
- Patrick, J. (2006). La educación superior después de la guerra fría. *CATO*, 41-43.

- Pereira M.F., Gutiérrez G., S.P. Sardi H., L., Villamil P., M. (2008). Las competencias laborales y su evaluación mediante el modelo de 360 grados. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, IV(6), 69-105. <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409634349004.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial GRAO
- Piazzolla, J. (2000). El profesor universitario en el nuevo milenio. *Nueva Visión* (1.ª ed;)
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, (3005).
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Puche-Villalobos, D. (2009). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico. *Instituto Nacional de Investigación y Educación Continua*, 7(1). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904832002/html/>
- Reyes, D. (2016). *Empoderamiento docente desde una visión socioepistemológica: una alternativa para la transformación y mejora educativa*. Tesis de grado. México: Cinvestav. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/306394854>
- Reza, T. & Carlos, J. (2000). *El ABC del instructor*. (1.ª ed;) Panorama.
- Rico-Reintsch, K. (2019). Uso de autoevaluación docente como herramienta innovadora para el mejoramiento de las asignaturas universitarias. *Revista CEA*, 5(10). <https://doi.org/10.22430/24223182.1445>

- Rodríguez, R. (2005). *Las competencias docentes*. (1.^a ed;) MEC/UAM. *Innovación educativa*, 14(66). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008
- Ruiz, C. (1997). El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento. *Publicaciones ANUIES*, 12 (14). 14-16.
- Salazar Botello, C.M., Chiang Vega, M.M., Muñoz Jara, Y.A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bio. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Salazar Raymond, M. B., Icaza Guevara, M. d., & Alejo Machado, O. J. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000100305&script=sci_abstract
- Sánchez, M. (2000). *Revista Ingenierías*, III(7)
- Santiago, P.R., Aquino Zúñiga, S.P., Jiménez, M.A. (2017). Evaluación de las competencias docentes de profesores de educación media superior del estado de Tabasco, México. *Artículos de investigación (Sección abierta)*, 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100013
- Sapién Aguilar, A.L., Piñon Howlet, L.C., Aguirre Espino, S.P., Molina Corral, L.A. (2021). Hacia una evaluación docente universitaria por competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-22. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1031>

- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación Universitaria*, 13(3), 31-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, 2002.
- Sheffield Hallam University. (s. f.). *Open Days*. <http://www.shu.ac.uk/>
- Shulman, A. (1987). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas especiales. *Profesorado*, 9(29). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Stenhouse, L. (2000). *La investigación como base de la enseñanza*. (1.ª ed;) Morata.
- Suárez, B. (2007). *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Tallaferro, D. (2005). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Artículos arbitrados*, 10(33), 264-273. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Tejada Fernández J. (2000). *El docente innovador, estrategias didácticas innovadoras : recursos para la formación y el cambio*, Dialnet, 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304223>
- Téllez Montes, M.V., Sánchez Gómez, M.L., Sánchez Tepatzi, J.L., Reyes Cuauhtle, V. (2017). Las competencias de los docentes de educación media superior. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(16), 1-16. http://praxisinvestigativa.mx/assets/16_3_competencias.pdf

- Torres-López, S., Cuesta-Santos, A., Piñero-Pérez, Y., Lugo-García, J.A. (2018). Evaluación de Competencias laborales a partir de evidencias. *Artículo Original*, 39(2), 1-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362018000200124
- Torres, A, Et al. (2014). Las competencias de docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(63), 129-146. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- UAG. (2006). Documentos para la planeación educativa. El modelo Complejo. La formación en competencias. *Universidad Autónoma de Guadalajara*.
- UNESCO-LLECE. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186769>
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en tic para docentes*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html%20http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2016.) *Modelo Educativo*. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/
- Valenzuela Sánchez, N.A. (2023). Análisis y evaluación de las competencias laborales en el mercado de trabajo mexicano. *Revista Latinoamérica de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 1-10. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1509>
- Vargas Quispe, G., Sito Justiniano, L.M. (2021). Evaluación de competencias investigativas de docentes en la educación superior. *Artículo Original*, 17(81), 1-9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400236

- Vázquez-Martínez, F.X., Aldas-Arcos, H.G. (2021). Evaluación de Competencias docentes en Educación Física en contextos educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 4(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1260>
- Vázquez, P. (2018). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. *Gaceta*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-educacion-retos-y-prospectiva/>
- Velásquez, L. (2021). Competencias laborales del personal y su influencia en la satisfacción de los padres de familia en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. *Desde el Sur*, 13(1), 1-20.10.21142/DES-1301-2021-0009
- Villar A. (2001). *La función docente*. Editorial DOE, Didáctica y Organización Escolar Madrid , España.
- Villar Angulo L.M. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, Vol. 42, Nº. 5.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docente y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96.10.4067/S0718-50062017000400008
- Viñao, A. (2016). *El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España*. Morata.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. Madrid. *Revista Española de Pedagogía*. (XLVIII): No. (186).
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Editorial: Narcea.

Zabalza, M.A. (2005). 6° Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Universidad de Santiago de Compostela*. <https://universitologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/competencias-del-docente-miguel-angel-zabalza.pdf>

Zabalza, Miguel Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado Universitario*. Narcea, S. A. de Ediciones.

Zaragoza-Vega, O. y Gutiérrez-Pérez, M. P. (2019). Efecto de la certificación docente en el cambio de las prácticas docentes. *Un análisis documental, Diálogos sobre educación. temas actuales de investigación educativa*, 10(19), 1-16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712019000200015&script=sci_abstract

Zeichner, K. - Tabachnik, R. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1). <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

Anexos

Anexo 1. Entrevista Semiestructurada para el ex director de la Dirección de Superación Académica (DISA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

ENTREVISTA GUIADA

1. ¿Cómo surgió DISA?
2. ¿Cuál era el objetivo en esos primeros años del DISA?
3. ¿Y para el profesorado tenía algún aporte, por ejemplo, hoy son indicadores, puntos para PRODEP para el estímulo?
4. ¿En ese entonces había ya alguna relación con el tema de la certificación de competencias docentes?
5. ¿Cuál es su función en DISA?
6. ¿Para usted qué es DISA?
7. ¿DISA solo tiene la misión de capacitar o también la de certificar?
8. ¿Cuál es la estructura organizacional, la estructura de DISA?
9. ¿Cuál es la proyección o futuro de DISA?
10. ¿Cuáles serían las fuentes para que DISA tome decisiones respecto al programa de formación del profesorado en la UAEH ?
11. ¿Qué problemas han detectado que presentan los docentes en la universidad (UAEH)?
12. ¿Cómo se evalúan los cursos DISA?
13. ¿Qué instrumentos y técnicas se utilizan para la evaluación?
14. ¿Qué indicadores estarían utilizando para la evaluación?
15. ¿Cómo se utilizan los resultados de la evaluación?
16. ¿Cuál es la importancia de la evaluación?
17. ¿Cuál es la calidad de las áreas o de los cursos que imparte DISA?
18. ¿Qué es la certificación?
19. ¿DISA en qué áreas realiza certificación de competencias laborales docentes?

20. ¿Cuáles serían los órganos que están más próximos a la institución, me refiero a nuestra universidad, para que una vez que DISA los forme, estos puedan ser sujetos de poderse certificar?
21. ¿Cuáles son los organismos más cercanos a los que tiene la UAEH para la certificación?
22. ¿Y el organismo CONOCER en qué áreas puede certificar a la universidad?
23. ¿Las funciones de evaluación y de certificar tienen que ir paralelamente trabajadas por una entidad o una entidad evalúa y otra entidad certifica?
24. ¿DISA, primero evalúan a nivel de diagnóstico de cómo está el profesorado, y a partir de ahí, forma y capacita a los docentes y toda vez que pasa este proceso, DISA vuelve a evaluarlos?
25. ¿Cómo podría conceptualizar lo que es la evaluación y lo que es la certificación?
26. ¿Cuáles serían los pasos para la certificación, cuál sería ese proceso para lograrlo?
27. ¿La certificación tiene un tiempo de vigencia o un tiempo en que caduca?
28. ¿La universidad anteriormente pagaba por los procesos de certificación de los profesores? ¿Qué hay de eso, todavía lo sigue financiando?
29. ¿Cuál sería la importancia de la evaluación de los docentes y cuál sería la importancia de la certificación de los docentes para la universidad ?
30. ¿Cuál sería la proyección o futuro de DISA?
31. ¿Qué es lo que le sigue?
32. ¿Están satisfechos con el trabajo realizado?
33. ¿Es necesario llevar a cabo el aseguramiento de las competencias a través de la certificación?
34. ¿La plantilla de profesores, ya está preparada con esa capacitación para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje, aunque no tengan la certificación oficialmente? ¿Ho considera que es necesario el contar con el documento (certificado) que avale el aseguramiento de sus competencias?
35. ¿Qué está faltando en el DISA, que propondría para abonar al mejoramiento de la dirección?

36. ¿Cómo podría definir o que es la capacitación docente?
37. ¿Y la formación docente?
38. ¿DISA se auxilia de algunos organismos, que la apoyen, que la respalden?
39. ¿Cuál es la importancia de la formación y la actualización docente para los procesos de enseñanza aprendizaje?
40. ¿Ya se están preparando algunos cursos especializados, ya se van a ofertar?
41. ¿Qué piensa de trabajar cursos en el tema de la inteligencia emocional?
42. Finalmente ¿Quisiera usted hablar sobre algún argumento redondeado sobre estos temas de la evaluación, la formación y certificación de los docentes; pudiera darnos un argumento breve que no se tocó y que ayudará a esta entrevista?

¡Muchas gracias por su participación