

Evaluación de competencias genéricas en docentes de los institutos tecnológicos de Chilpancingo e Iguala Guerrero, en opinión de estudiantes

Leonila Román, Colette Chatagner y Lucio Díaz

L. Román, C. Chatagner y L. Díaz
Universidad Autónoma de Guerrero, Av. Juárez No. 38, Col. Centro Chilpancingo, Gro
leonila54@hotmail.com

M. Ramos., V. Aguilera., (eds.). Educación, Handbook -©ECORFAN- Valle de Santiago, Guanajuato, 2013.

Abstract

The objective was to present reliable evidence and proven studies on generic skills identified in teachers who present the guiding educational practice of Technological de Iguala y Chilpancingo, Guerrero, in the opinion of students. The Questionnaire for the *Assessment of Teaching Competence-based Student Opinion from* (Calderon, 2010). The study is descriptive and cross-sectional cohort. The student sample was 28% of the 2012-2013 school years, with 10 young people for academic evaluation. The teacher sample was 51% per program. To evaluate the information it was converted to a numerical scale (Sampieri, 2002 p 373). From this scale were obtained quartiles to define proficiency levels per dimension, in low, medium and high. The overall result of the institutions showed that 48% of professors, have a medium level of competence within the Plantation and Conduction of Process de Teaching and Learning (PEA), 55% have high skills in the PEA rating. Gender behavior showed no difference, both have medium skills. The sub-dimension analysis in Chilpancingo showed strong evidence in communication problems with 82% and 63% in value, and likewise 65% in value of the teachers in Iguala; recent studies show a 69% increase communication skills. The educational program studies per department show that 40% have high skills; in both strengths and weaknesses 40% have medium strength.

1 Introducción

El enfoque por competencias ha estado cada vez más presente en las discusiones de los distintos niveles del sistema educativo, en Estados Unidos, Canadá, prácticamente en todos los países europeos y en varios latinoamericanos, a tal grado que se le considera como un discurso pedagógico ampliamente difundido y dispositivo para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008), así como un medio para lograr una enseñanza para la formación integral, en equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008).

A partir de la aparición de este tema, a la fecha, se han formulado diversos razonamientos, entre ellos la necesidad de alinear el sistema educativo formal a las necesidades del sector productivo, otra de las ideas es contribuir a la formación de individuos para cubrir un conjunto de necesidades fundamentales, identificadas por grupos de expertos y organismos internacionales, para desafiar los retos de una sociedad en transformación permanente y con rumbo incierto.

Frente a este panorama, se han hecho esfuerzos por señalar los problemas fundamentales de los que podrían derivarse “los saberes necesarios para la educación del futuro” (UNESCO, 1999), como el enfrentamiento al error, con la ilusión y la necesidad de conocer la naturaleza de la construcción misma del conocimiento, la escasez de un conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, complejidades y en sus mutuas relaciones e influencias; la exigencia de reconocer la unidad compleja de la naturaleza humana, la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano; el destino y la complejidad de la crisis mundial; la exigencia de afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto.

Modificar su desarrollo con la información provisional disponible; la urgencia de estudiar la incompreensión desde sus raíces, modalidades y efectos; y la obligación de desarrollar una conciencia que reconozca que cada individuo, parte de una sociedad y de una misma especie.

Con el arribo del enfoque por competencias a todos los ámbitos educativos, las perspectivas para su desarrollo muestran posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias en diferentes países.

La presencia de este tópico no ha estado exenta de puntos de vista extremos, que obligan a un recuento de los principales argumentos, a favor o en contra. La finalidad es perfilar una postura personal respecto a uno de los ángulos de incidencia en este tema: el desempeño del personal docente, y sobre todo de las implicaciones de adoptar este enfoque en el momento de diseñar y poner en marcha su evaluación, son ellos, el eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del enfoque, que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad, se tiene que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos, para desarrollar competencias en sus estudiantes.

Consideraciones sobre el enfoque por competencias:

Una de las explicaciones manejadas para impulsar el enfoque por competencias, es la existencia de un mundo cada vez más diverso e interrelacionado, que produce continuamente mayor información, entre otros factores el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que paradójicamente también abonan a la formulación de nuevos desafíos para las sociedades que aspiran a lograr un crecimiento económico con equidad. El reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida, llevó al planteamiento del concepto de *competencia*, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandoo recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo.

Aparte de interactuar con varios grupos, las personas necesitan poder tomar el compromiso de manejar sus propias vidas, colocarlas en un contexto social más amplio y conducirse de manera autónoma, se espera que los individuos se adapten a los inestables contextos y que además den muestras de creatividad e innovación, así como de automotivación y valores, superando la sola reproducción del conocimiento acumulado (OCDE, 2005).

Cano, 2005, considera que se puede lograr, sí en el enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones nuevas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. En las competencias, se afirma, se incluyen las inteligencias múltiples y se une el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo.

Otro argumento a favor de la enseñanza basada en competencias se expresa en las iniciativas que tienen por objeto modificar los programas de formación que se revisan a partir de acordar un conjunto de competencias genéricas y específicas, tal ha sido el caso de las reformas desarrolladas en México en el nivel de preescolar, de secundaria, nivel medio superior y de algunas licenciaturas (Moreno, 2009; García-Cabrero, Delgado, González, Pastor, González *et al.*, 2002; García-Cabrero *et al.*, 2008).

Una muestra reciente, fue tomada por la (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2008) al tener la iniciativa de poner en práctica la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el país. En ella se parte de la definición de un conjunto de competencias del docente y de las que se espera que el estudiante desarrolle a lo largo de sus estudios. En esta propuesta se tiene la expectativa de que el trabajo de los profesores contribuya a que el estudiantado adquiera las competencias genéricas expresadas en el perfil de egreso de ese nivel escolar. El perfil docente constituido por un conjunto de competencias, que integra, generar ambientes de aprendizaje, para que los estudiantes a su vez, desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso.

En cuanto a la conceptualización de competencia:

En numerosas investigaciones han considerado como tema esencial la definición de las competencias, discutidas en cuanto a su dificultad conceptual como a sus alcances para convenir las apropiadas por nivel escolar y formación profesional (Moreno, 2009; Cano, 2008; Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007). La variedad de concepciones expresadas en las definiciones actuales representa un obstáculo para su identificación, aspecto que dificulta el diseño de estrategias y, la forma de evaluarlas. Sin embargo hay que adoptar alguna/s de ellas, para proponer acciones, como el desarrollo de programas, sugerir criterios para su enseñanza y evaluación.

La competencia profesional ha sido definida como “el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio” (Epstein y Hundert, 2002 citado por Gutiérrez, 2005). Estos autores señalan que este concepto de competencia integra múltiples funciones:

- 1) Cognitiva (adquirir y usar conocimientos para solucionar problemas de la vida real)
- 2) Técnica (habilidades, puesta en práctica de procedimientos)
- 3) Integradora (integración de conocimiento básico y aplicado)
- 4) Relacional (comunicación efectiva)
- 5) Afectivo-moral (profundo respeto ante una persona o situación)

En un contexto de la educación superior, Zabalza remota dos definiciones de competencia, la primera como: [...] la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos [y] la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y por consiguiente de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo (Rial, 2000 citado en Zabalza, 2003:71).

Otras dos aportaciones es la de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) la cual define a las competencias como un: Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. La segunda aportación de este organismo la señala como las capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas.

Estas definiciones resaltan el aspecto de la complejidad de las tareas que se pretenden realizar de manera eficaz en contextos específicos, y el empleo de múltiples recursos cognitivos, psicomotores y afectivos en forma interrelacionada que se ponen en juego, pues resulta atractiva la forma de referirse a una persona competente, como aquella que sabe, hace y sabe estar. Cualquiera de estas definiciones puede ayudar para la identificación de la actividad profesional de los profesores en términos de tipos de competencias e inclusive para su posible clasificación (genéricas/específicas; instrumentales/personales).

Evaluación docente:

La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa, con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del estudiante en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden y, que señalen en qué medida del proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (A. Pila Teleña 1995).

En el ámbito educacional, (Ralph Tyler en Casanova, 1999) define la Evaluación Docente como "El proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos".

Además (Cronbach en Casanova, 1999) la define como: "La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo"; es decir, un instrumento básico al servicio de la educación al emplearla como elemento retro alimentador del objetivo evaluado, y no sólo como un fin.

En cuanto a la definición de competencias docentes, (Cano, 2008), al abordar este tema adopta la definición de (Perrenoud, 2004, p. 36), como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

Sobre este contenido de competencias docentes (Comellas, 2002: p. 19), la define como: Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja.

Sobre la evaluación de competencias de los docentes:

La problemática principal para evaluar la práctica docente radica en la necesidad de diseñar y obtener evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación de la docencia basados en el enfoque por competencias, para las instituciones de educación superior del país, además de promover el uso formativo de los resultados que arroje el cuestionario. Y asumiendo esta visión, para realizar esta investigación, se hace uso del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente con Base en la Opinión de los Alumnos, elaborado por (Calderón, 2010) por corresponder a un modelo de enseñanza por competencias, desde una aproximación constructivista, sociocultural, trabajado bajo la postura de asumir la definición constitutiva del mismo a partir de la propuesta de (Zabalza, 2003), por constar de diversas vertientes con postulados diferentes entre sí.

De tal forma que al iniciar un proyecto bajo el enfoque por competencias, se requiere optar por una de esas vertientes, reflexionando sobre qué tipo de maestro, para qué escuela y para qué tipo de sociedad. Como bien lo señala (Cano, 2008), el cambio en la enseñanza bajo este enfoque por competencias radica en “cómo” se pueden aprender de los contenidos en un contexto donde se accede de manera fácil a la información, lo cual afecta a la planeación, a la metodología y a la evaluación. Esto requiere tareas de trabajo nuevas, como el trabajo colegiado, que conlleven a un cambio en la evaluación que sea coherente con los marcos de trabajo vigentes en la institución educativa.

1.1 Metodología

El estudio fue descriptivo de cohorte transversal. La muestra de docentes fue del 51%, que corresponde a 92 de ellos, de una población de 182, que trabajan en los 10 programas educativos. En cuanto a los estudiantes la muestra fue 920, jóvenes del año escolar 2012-2013, seleccionados aleatoriamente, en los turnos matutino y vespertino, esto pertenece al 28 % de 3224 que compone la población, tocando evaluar 10 de ellos a cada catedrático.

Participaron los Programas Educativos que trabajan por competencias a partir del año 2010.

Los Institutos fueron: Chilpancingo Guerrero con los de: Contador público, Ingeniería Civil, Ingeniería en Gestión Empresarial, Ingeniería en Informática e Ingeniería en Sistemas Computacionales. También el Instituto de Iguala que imparte los mismos programas acepto, Ingeniería Industrial, así como Ingeniería civil para Chilpancingo.

Las variables estudiadas fueron: a) competencias genéricas que tienen en cada dimensión de forma general, los docentes en opinión de los estudiantes, de los 10 programas educativos; b) el comportamiento de las competencias por sub-dimensión entre docentes por Instituto; c) desarrollo de las competencias docentes en cada programa por Instituto; d) desarrollo de las competencias docentes en cada programa por Instituto por genero e) fortalezas y debilidades dentro de los ítems. El instrumento utilizado fue el Cuestionario *de evaluación de la Competencia Docente con Base en la Opinión de los Alumnos, de Calderón (2010), de la Universidad de Baja California*. Consta de 35 reactivos, estructurado en tres dimensiones que fueron: Planeación del Proceso de Aprendizaje, Conducción del Proceso de Aprendizaje y Valoración del Proceso de Aprendizaje.

Para la evaluación de las competencias de los docentes en sus distintas dimensiones y subdimensiones, se tomaron los valores de la escala de Likert que trae el cuestionario (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre). Posteriormente la información se convirtió a una escala numérica de (Sampieri, 2002 p: 373). Se partió de señalar en cada dimensión, la puntuación mínima de 35 (1,1,1,1,1,...), en caso de que todos los estudiantes contestaran uno y, la máxima de 175 (5,5,5,5,5.....) en caso que todos contestaran cinco, porque hay 35 afirmaciones. A partir de ésta escala se obtuvieron los cuartiles para definir los niveles de competencia en cada dimensión, mostrándose los rangos en la siguiente Tabla No. 1.

Para mostrar las fortalezas y debilidades de cada Programa Educativo, se obtuvo el promedio de cada ítem de las dimensiones a través de la media aritmética. Posteriormente para clasificar las fortalezas y debilidades en bajas, medianas y altas de cada programa, se utilizó la mediana extraída de las categorías de evaluación en el cuestionario, en que la mínima calificación fue 1 y la máxima 5, donde mediana es 3; a partir de ello se consideró que los valores menores a la mediana es una debilidad y, de 3 a 4 medianas fortalezas y de 4 a 5 fortalezas.

Tabla 1 Cuartiles de las sumatorias de cada factor y del puntaje total

Cuartiles	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Puntaje total
Q1 y q2	0 - 25	0-55	0 - 20	88
Q2 - q3	26 - 38	55-83	9 - 11	132
Q3 - q4	39 - 50	84 - 11	2 - 15	175

Tomando como criterio los cuartiles de la (Tabla No. 1) se definieron los niveles de competencia de los docentes en: bajas, mediana y altas competencias, en cada dimensión. Los rangos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1.1 Rangos de calificaciones por factor y en puntaje total del cuestionario

Calificación	Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje (dim.1)	Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (dim.2)	Valoración del proceso enseñanza aprendizaje (dim.3)	Puntaje total
BAJAS	0 - 25	0 - 55	0 - 8	88
MEDIANAS	26 - 38	56 - 83	9 - 11	131
ALTAS	39 - 50	84 - 111	12 - 15	175

Interpretación de resultados

Tabla 1.2 Niveles de competencias docentes por dimensión, en forma general de los programas de dos instituciones

INST. TEC. DE CHILPANCINGO				INST. TEC. DE IGUALA			
DIMENSIÓN	Bajas %	Medianas %	Altas %	DIMENSIÓN	Bajas %	Medianas %	Altas %
Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje	7	48	45	Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje	10	47	44
Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje	9	47	44	Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje	12	49	39
Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje	14	25	60	Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje	16	31	53

Escala de valoración	
Bajas	Q1 - Q2 Sin competencias
Medianas	Q2 - Q3 Desempeño en manejo de competencias inferior a lo deseado
Altas	Q2 - Q3 Manejo deseable de competencias

La tabla 1.2 muestra las dimensiones evaluadas de forma general a todos los docentes de los 10 programas en los dos tecnológicos, se aprecia que en la dimensión de *Planeación del Proceso de Enseñanza* y *Conducción del Proceso de Enseñanza*, el nivel competencias de sus docentes en ambas instituciones se encuentran en el dominio de medianas competencias con el 48%, observándose altas competencias pero insuficiente en la dimensión de *Valoración del Proceso de Enseñanza Aprendizaje* con el 60 % para el primero y 53 % para el segundo.

Tabla 1.3 Niveles de competencias docentes por sub-dimensión de los 10 programas

INST.TEC. DE CHILPANCINGO					INST. TEC. DE IGUALA				
Dimensiones	Sub dimensiones	Niveles			Dimensiones	Sub Dimensiones	Niveles		
		D %	M %	A %			D %	M %	A %
Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje	Dominio de los saberes de la unidad de aprendizaje	11	43	46	Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje	Dominio de los saberes de la unidad de aprendizaje	16	43	41
	Planeación del curso de la unidad de aprendizaje	11	51	38		Planeación del curso de la unidad de aprendizaje	14	45	41
Conducción del proceso de aprendizaje	Gestión del proceso de los aprendizajes	24	30	39	Conducción del proceso de aprendizaje	Gestión del proceso de los aprendizajes	26	42	32
	Interacción didáctica en el aula	10	47	43		Interacción didáctica en el aula	10	51	39
	Comunicación Valores	32	61	14		Comunicación	8	23	69
		22	41	37			Valores	22	43
Valoración del proceso de aprendizaje	Evaluación del proceso de aprendizaje	14	25	60	Valoración del proceso de aprendizaje	Evaluación del proceso de aprendizaje	16	31	53

La tabla 1.3 desglosa los niveles de competencias de los docentes por sub-dimensión, mostrando que los dos tecnológicos tienen competencias medianas, en el dominio de los saberes con 43 %; en planeación del curso con 51%, 45%. En relación a gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, el Tecnológico de Iguala tienen un nivel del 42% en dominio de competencias medianas, Chilpancingo 39 % en altas, en interacción didáctica se siguen manejando dominio de competencias medianas para ambos con 47%; 51 %.

En cuanto a comunicación y valores, si se consideran los porcentajes de bajas con las medianas competencias, se observa que los docentes del tecnológico de Chilpancingo tienen fuertes problemas en el manejo de estas competencias, aspecto contrario con el tecnológico de Iguala donde se advierte altas competencias. En cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje en ambas instituciones los docentes se encuentran en el nivel de competencias altas, con 60% para el primero y 53% para el segundo.

Tabla 1.4 Niveles de competencias de los docentes de forma general por programa educativo. Chilpancingo, Guerrero

PROGRAMA EDUCATIVO	Bajas %	Medianas %	Altas %	Total
Contador Público	9	43	49	100%
Ingeniería Civil	22	33	45	100%
Ingeniería en Gestión Empresarial	22	37	41	100%
Ingeniería en Informática	11	38	51	100%
Ingeniería en Sistemas Computacionales	18	43	39	100%

Esta tabla 1.4 muestra las competencias generales de los docentes por programa educativo del Tecnológico de Chilpancingo, donde refleja que el 47% de los docentes de cuatro programas tienen competencias altas, no siendo así para Ingeniería Sistemas Computacionales donde el 43% tiene competencias medianas. También es pertinente señalar.

Tabla 1.5 Niveles de competencia de los docentes de forma general por programa educativo,

Programa Educativo	Bajas %	Medianas %	Altas %	Total
Contador Público	15	39	46	100%
Ingeniería Industrial	14	35	51	100%
Ingeniería en Gestión Empresarial	18	47	35	100%
Ingeniería en Informática	22	41	37	100%
Ingeniería en Sistemas Computacionales	16	43	41	100%

Esta tabla 1.5 muestra las competencias generales de los docentes por programa educativo del Tecnológico de Iguala, donde evidencia que el 46% de los docentes de tres programas tienen competencias altas, no ocurriendo así para Ingeniería en Informática e Ingeniería en Gestión Empresarial donde este personal tiene competencias medianas con el 36%.

Tabla 1.6 Nivel de competencia de forma general por genero de cada Tecnológico

Instituto Tecnológico Chilpancingo					Instituto Tecnológico de Iguala				
GENERO	Bajas fortalezas %	Medianas Fortalezas %	Altas Fortalezas %	Total %	GENERO	Bajas fortalezas %	Medianas Fortalezas %	Altas Fortalezas %	Total %
Femenino	20	43	29	100	Femenino	30	43	27	100
Masculino	23	40	37	100	Masculino	29	37	34	100

En cuanto al dominio de las competencias por género, representadas en la tabla No. 7, se percibe que en ambos tecnológicos tanto lo hombres como las mujeres se encuentran en el nivel de medianas competencias y que se alerta que un porcentaje importante del 30 % aproximado, tienen competencias bajas para ambos sexos.

Tabla 1.7 Fortalezas y debilidades en ITEMS, por programa educativo por instituto

Instituto Tecnológico Chilpancingo				Instituto Tecnológico de Iguala			
PROGRAMA EDUCATIVO	Débiles Fortalezas %	Medianas Fortalezas %	Fortalezas %	PROGRAMA EDUCATIVO	Débiles Fortalezas %	Medianas Fortalezas %	Fortalezas %
Contador Público	11	58	31	Contador público	6	89	9
Ingeniería Civil	3	91	6	Ingeniería Industrial	9	90	3
Ingeniería en Gestión Empresarial	3	97	0	Creación empresarial	6	91	3
Ingeniería en Informática	0	57	43	Ingeniería en informática	14	83	3
Ingeniería en Sistemas Computacionales	3	97	0	Ingeniería en sistemas	9	88	3

La tabla 1.7 muestra las fortalezas y debilidades de los dos Tecnológicos; encontrando en Chilpancingo, que en tres de sus programas, más del 90 de los ítems son manejados por los docentes con medianas fortalezas, no así para Contado Público, que tiene solo el 58 % en el manejo de los ítems y 31% con altas fortalezas, lo mismo ocurre para Ingeniería en Informática con medianas fortalezas en el 57% y 43% con altas fortalezas. En el tecnológico de Iguala se observa que todos sus programas, el 88% de los ítems, son trabajados con fortalezas medianas.

1.2 Discusión

En el proceso educativo del siglo XXI ha tocado enfrentar a los estudiantes a una educación cada vez más competitiva y desafiante, que por el bien de las nuevas generaciones, los académicos tienen el compromiso ético de mejorar el aprendizaje y la evaluación.

A pesar de todos inconvenientes a favor y en contra que se le han atribuido a este enfoque de competencias; en educación, la formación por este enfoque puede ser una posibilidad real de cambio y no un discurso.

Frente a este desafío, corresponde a las Instituciones educativas interesados en la evolución y progreso efectivo del aprendizaje en los estudiantes, prestar vigilancia permanente y oportuna, para garantizar el correcto funcionamiento del proceso educativo, a partir de la evaluación constante y eficiente de la docencia, con base en parámetros fundamentales.

El avance educativo, debe partir de modificaciones en base a los problemas descubiertos a través de la aplicación de instrumentos que comprendan estas medidas, que tengan como determinante las dimensiones de la función docente, éstas encaminadas a lograr objetivos.

El estudio de esta investigación, hace que se comparta la postura con (Denyer et al, 2007) respecto a la evaluación de las competencias, cuando señala que la evaluación, puede realizarse al desglosar las competencias en indicadores que sean directamente observables. Es incuestionable que este enfoque en el contexto mundial, se discute y se está poniendo a prueba. La perspectiva puede ser propicia para unirse al esfuerzo de mejorar las prácticas evaluativas y, con ello, contribuir a un sistema educativo más pertinente, equitativo y significativo para todos sus participantes, en especial para los maestros y estudiantes que se preparan para vivir en una sociedad que ofrece un futuro incierto.

Finalmente los resultados aquí presentados, tal como señala (Rueda, 2008) se espera que sean utilizados para proporcionar retroalimentación, a los docentes, lo cual puede tener una influencia directa en su autoimagen y satisfacción profesional; es decir, que sean utilizado principalmente con fines formativos, y en menor medida con fines sumativos (Marchesi, 2001).

La experiencia de evaluar al profesorado de estos programas, ha servido para destacar un acercamiento a la realidad educativa que existe en Guerrero, en cuanto a la forma de ejercer la docencia en el nivel superior.

1.3 Conclusión

El cuestionario aplicado para evaluar las competencias genéricas de los docentes mediante la opinión de los estudiantes elaborado por (Calderón, 2010), ha mostrado contar con una buena validez de criterio y de constructo de las dimensiones y sub-dimensiones que permitieron lograr el objetivo planteado al dar cuenta de la visión de los estudiantes respecto a las competencia genéricas de sus profesores, lo que es de utilidad para la fundamentación de cada programa para el mejoramiento de las prácticas docente como mediadores.

En los resultados de las evaluaciones por dimensión, sub-dimensión y por género de los docentes en los dos tecnológicos, evidenció, que más de la mitad de éste personal, no tiene las suficientes competencias para trabajar en los programas ya que se encuentran en el nivel medio, en cuanto al dominio de ellas; resultados semejantes a los encontrados en los estudios realizados por Alterio et al, y el de Ramírez et al, ambos en (2009).

Los problemas más visibles para ambos tecnológicos, se detectaron en las sub-dimensiones de: Gestión del Proceso Enseñanza Aprendizaje, Interacción Didáctica y, con porcentajes muy bajos en Comunicación y valores para el Tecnológico de Chilpancingo e Iguala con éste último. Como se observa la mayor debilidad detectada en los catedráticos fue en los aspectos pedagógicos más importante que deben dominar, para lograr una interacción en el aprendizaje y lograr una educación integral y formación de la personalidad en las nuevas generaciones.

En cuanto a las fortalezas y debilidades de los programas, los resultados son similares, por tener medianas fortalezas el uno y el otro.

La investigación muestra que las dos instituciones, tienen necesidad impostergable de promover cursos de formación en competencias para su personal, porque si se considera los porcentajes bajos con los medianos, el 60% de este gremio tiene carencias para desarrollar las competencias genéricas, que puede impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

1.4 Referencias

Anuies (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. México: anuies.

Calderón, N. G. (2010) “Diseño de un Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente con Base en la Opinión de los Alumnos” .Tesis de maestra en ciencias educativas. *Ensenada, B. C. México.*

Cano, M. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona: Graó.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12* (3). Consultado el 9 de julio de 2011, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Comellas, M. J. (Comp.). (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial.* Barcelona: Praxis.

García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1* (3), 124-136.

Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de los programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, número monográfico especial, pp. 253-270.

Moreno, O. T. (2009). Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31 (124), 69-92.

Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), pp. 1-10.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rueda, M. (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: Plaza y Valdez.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008a). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior (Documento interno)*. México: Secretaría de Educación Pública.