

**Universidad Nacional Experimental  
de los Llanos Occidentales  
“EZEQUIEL ZAMORA”**



**LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA**

**VICERRECTORADO  
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL  
ESTADO BARINAS**

**PROGRAMA  
ESTUDIOS AVANZADOS**

**COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIAS DE LA CARRERA  
DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN  
DIDÁCTICA UNELLEZ**

**Autora:** Lisett A. Belandria Q.  
**Tutora:** Dra. María Zambrano.

**Barinas, Junio 2022**

Universidad Nacional Experimental  
de los Llanos Occidentales  
"EZEQUIEL ZAMORA"



Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Educación Superior Mención Docencia  
Universitaria

**COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIAS DE LA CARRERA  
DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN  
DIDÁCTICA UNELLEZ**

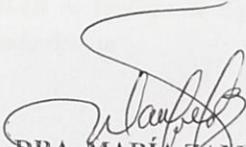
Requisito parcial para optar al grado de  
Magister Scientiarum en Educación Superior Mención Docencia Universitaria.

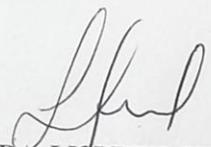
**Autora:** Lisett A. Belandria Q.  
**Tutora:** Dra. María Zambrano

**Barinas, Junio de 2022**

### ACTA DE ADMISIÓN

Siendo las 9:00 a.m. del día 21 de Julio, reunidos en la Sede del Programa de Estudios Avanzados, del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, los profesores: **Dra. María Zambrano, (Tutora-Coordinadora UNELLEZ)**, **Dra. Lisbeth Gutiérrez, (Jurado Principal UNELLEZ)** y **MSc. Franklin Moya, (Jurado Principal Externo UFM)**, titulares de las cédulas de identidad N°:10.057.969, 12.205.335, y 17.659.928, respectivamente, quienes fueron designados por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social UNELLEZ, según **RESOLUCIÓN N° CAEA/2022/06/70 DE FECHA: 08/06/2022, ACTA N° 07 ORDINARIA, N° 70**, como miembros del Jurado para conocer el contenido del Trabajo de Grado titulado: **"COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDACTICA UNELLEZ"**, presentado por la maestrante: **LISSET ALEJANDRA BELANDRIA QUIARO**, titular de la Cédula de Identidad N°16.979.763, estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, mención: **Docencia Universitaria**, con el cual aspira obtener el Grado Académico de Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, mención: **Docencia Universitaria**; quienes decidimos por unanimidad y de acuerdo con lo establecido en el Artículo 33, de la Sección Cuarta de los Trabajos Técnicos, Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado y Tesis Doctorales del Reglamento de Estudios Avanzados de la UNELLEZ, **ADMITIR** el Trabajo de Grado presentado y fijar la fecha de defensa pública, para el día 27 de Julio del 2022 a las 8:30 am. Dando fe y en constancia de lo aquí señalado firman:

  
**DRA. MARÍA ZAMBRANO**  
C.I. N° 10.057.969  
(TUTORA-COORDINADORA)

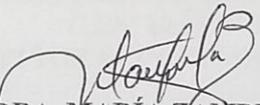
  
**DRA. LISBETH GUTIÉRREZ**  
C.I. N° 12.205.335  
(JURADO PRINCIPAL UNELLEZ)

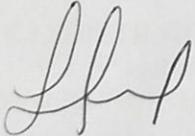
  
**MSC. FRANKLIN MOYA**  
C. I. N° 17.659.928  
(JURADO PRINCIPAL EXTERNO UFM)



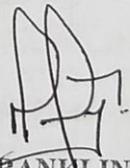
### ACTA DE VEREDICTO

Siendo las 9:30 am, del día 27 de Julio del 2022, reunidos en la Sede del Programa de Estudios Avanzados, del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, los profesores: **Dra. María Zambrano, (Tutora-Coordinadora UNELLEZ), Dra. Lisbeth Gutiérrez, (Jurado Principal UNELLEZ) y MSc. Franklin Moya, (Jurado Principal Externo UFM), titulares de las cédulas de identidad N°:10.057.969, 12.205.335, y 17.659.928, respectivamente, quienes fueron designados por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social UNELLEZ, según RESOLUCIÓN N° CAEA/2022/06/70 DE FECHA: 08/06/2022, ACTA N° 07 ORDINARIA, N° 70, como miembros del Jurado para conocer el contenido del Trabajo de Grado titulado: "COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDACTICA UNELLEZ", presentado por la maestrante: **LISSET ALEJANDRA BELANDRIA QUIARO, titular de la Cédula de Identidad N°16.979.763, estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, mención: Docencia Universitaria;** quienes decidimos por unanimidad y de acuerdo con lo establecido en el Artículo 33, de la Sección Cuarta de los Trabajos Técnicos, Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado y Tesis Doctorales del Reglamento de Estudios Avanzados de la UNELLEZ; procedimos a dar apertura al acto de defensa y a presenciar la sustentación de dicho trabajo por su ponente. Con una duración de Treinta (30) minutos. Posteriormente, la participante respondió a las preguntas formuladas por el jurado y defendió sus opiniones. Cumplidas todas las fases de la defensa, el jurado después de sus deliberaciones por unanimidad, acordó **APROBAR** el Trabajo de Grado aquí mencionado. Dando fe y en constancia de lo aquí expresado firman:**

  
**DRA. MARÍA ZAMBRANO**  
C.I.N° 10.057.969  
(TUTORA-COORDINADORA)

  
**DRA. LISBETH GUTIÉRREZ**  
C.I. N° 12.205.335  
(JURADO PRINCIPAL UNELLEZ)



  
**MSc. FRANKLIN MOYA**  
C. I. N° 17.659.928  
(JURADO PRINCIPAL EXTERNO UFM)

## DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, por ser mi guía, sin ti nada es posible, gracias por la vida y salud para lograr esta meta.

A mi hija Sofía, por ser la alegría en los momentos difíciles de mi vida, espero ser tu ejemplo y apoyo para que logres todo lo que te propongas. Te amo.

A mi esposo Nicanor Sánchez, por ser mi apoyo incondicional en cada meta que me he propuesto, por ser ese pilar que me sostiene en momentos difíciles, gracias por estar siempre a mi lado.

## AGRADECIMIENTO

A Dios Primeramente por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mis Padres, por guiarme, enseñarme valores, a ser la persona que soy y no desmayar en cada meta propuesta.

A mi tutora Dra. María Zambrano, excelente profesional, guía y orientadora, quien me superviso en este proceso, que me motivo a cerrar ciclos para iniciar otros.

A los profesores dedicados a la investigación, quienes entregaron su tiempo para brindarme luz en el proceso académico de este trabajo. Especialmente al profesor José Rodríguez, quien con paciencia y dedicación me oriento con su sabiduría.

A todo mis compañeros del PRESAV que me apoyaron de alguna manera para finalizar esta meta.

## CARTA DE APROBACIÓN

Quien suscribe **Dra. María Zambrano**, C.I **V-10.057.969**, por medio de la presente, hago constar que he leído el Trabajo de Grado, titulado **“COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNELLEZ”** realizado por la ciudadana: **Lisett A. Belandria Q.**, cédula de identidad **Nº V-16.979.763**, estudiante regular de **Postgrado**; para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación Superior, mención: Docencia Universitaria. Así mismo certifico que el reúne las condiciones para hacer evaluado por un jurado examinador que se define para luego ser defendido en una defensa oral y publica. Por ultimo me comprometo como tutora a estar presente en la defensa del trabajo de grado en la fecha y en la hora que se establezca para tal fin

En la ciudad de Barinas a los 5 días del mes de junio del año 2022.

Atentamente,



**Dra. María Zambrano. Maritza**

**C.I. 10.057.969**

Fecha de entrega: 5/06/2022

**ÍNDICE**

<b>DEDICATORIA.....</b>	pp. lii
<b>AGRADECIMIENTO.....</b>	Iv
<b>LISTA DE CUADROS.....</b>	V
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	Vi
<b>RESUMEN.....</b>	Vii
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	1
<b>CAPITULO</b>	
<b>I EL PROBLEMA.....</b>	3
Planteamiento del Problema.....	3
Objetivos de la Investigación.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Justificación.....	10
Alcances y Limitaciones.....	14
<b>II MARCO TEÒRICO.....</b>	16
Antecedentes de la Investigación.....	16
Bases Teóricas.....	21
Bases Legales.....	54
Sistema de Variables.....	55
Operacionalización de variables.....	56
<b>III MARCO METODOLÒGICO.....</b>	57
Naturaleza de la Investigación.....	57
Tipo de Investigación.....	58
Diseño de la Investigación.....	59
Población y Muestra.....	60
Técnicas de Instrumentos de Recolección de Datos.....	61
Validez y Confiabilidad del Instrumento.....	62

Análisis de Datos.....	64
<b>IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>65</b>
Conclusiones Generales del Diagnóstico.....	88
<b>V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>89</b>
Conclusiones.....	89
Recomendaciones.....	91
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>98</b>
<b>A</b> Instrumento de Recolección de Datos.....	99
<b>B</b> Validez del Instrumento.....	104
<b>C</b> Confiabilidad.....	109

## LISTA DE CUADROS

<b>Cuadro</b>	<b>Pp</b>
1 Operacionalización de Variables.....	56
2 Interpretación de la Confiabilidad.....	64
3 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Necesidad de formación. Indicador: capacitación Docencia.....	66
4 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Innovación de Estrategias de enseñanza. Indicador: Acorde al grupo, Acorde al contenido, Acorde a la necesidad.....	67
5 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Objetivos. Indicador: Objetivos académico, Objetivos actitudinales.....	69
6 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Planificación progresiva del aprendizaje. Indicador: Tiempo, Organizar progresiva del contenido.....	71
7 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Actividades de aprendizaje. Indicador: Nivel de complejidad, Estructurar las tareas.....	72
8 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Creación de materiales didácticos con las TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos. Indicador: Recursos en TIC, Multimedia.....	75
9 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Atender la diversidad. Indicador: Adaptar el proceso de enseñanza, Individualidad, Métodos y técnicas.....	77
10 Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Planteamiento de Logro de sesión, Determinación de la Evaluación, Realizar el diseño final de la secuencia didáctica y Estrategias de Enseñanza. Indicador: Finalidad, Enfoque por competencias, Didáctica, Procedimientos, técnicas y actividades.....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico</b>	<b>Pp</b>
1 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Necesidad de formación. Indicador: capacitación Docencia.....	66
2 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Innovación de Estrategias de enseñanza. Indicador: Acorde al grupo, Acorde al contenido, Acorde a la necesidad.....	67
3 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Objetivos. Indicador: Objetivos académico, Objetivos actitudinales.....	69
4 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Planificación progresiva del aprendizaje. Indicador: Tiempo, Organizar progresiva del contenido.....	71
5 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Actividades de aprendizaje. Indicador: Nivel de complejidad, Estructurar las tareas.....	73
6 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Creación de materiales didácticos con las TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos. Indicador: Recursos en TIC, Multimedia.....	75
7 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Atender la diversidad. Indicador: Adaptar el proceso de enseñanza, Individualidad, Métodos y técnicas.....	77
8 Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Planteamiento de Logro de sesión, Determinación de la Evaluación, Realizar el diseño final de la secuencia didáctica y Estrategias de Enseñanza. Indicador: Finalidad, Enfoque por competencias, Didáctica, Procedimientos, técnicas y actividades.....	79



“EZEQUIEL ZAMORA”  
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL  
PROGRAMA ESTUDIOS AVANZADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR MENCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA  
DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN  
DIDÁCTICA UNELLEZ**

**Autora:** Lisett A. Belandria Q.

**C.I. Nº:** V-16.979.763

**Tutora:** María Zambrano

**Año:** 2022

**RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo general analizar las competencias docentes universitaria de la carrera de derecho y su coherencia con la planificación didáctica UNELLEZ. Metodológicamente la investigación se fundamentó, bajo la naturaleza cuantitativa, tipología no experimental en un nivel descriptivo. La población la conformaron diecisiete (17) docentes. Para la selección se tomó el 100% de la población lo que se denomina una muestra censal. Como técnica de recolección de datos se utilizó el análisis documental. Asimismo, se diseñó un cuestionario tipo encuesta bajo la escala de Likert, con cuatro alternativas de respuesta: Siempre (S), Casi Siempre, Algunas Veces (AV), y Nunca (N), donde los ítems que la conformaron respondieron a las interrogantes relacionadas con las variables en estudio, el cual fue validado a través de la técnica de juicios de expertos. Para su confiabilidad se empleó la fórmula estadística Alpha de Cronbach. El procesamiento de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva, el análisis de los ítems de acuerdo a la operacionalización de las variables, siendo representados en cuadros de doble entrada con sus respectivos gráficos. Entre las conclusiones quedó en evidencia las competencias docentes universitaria y su coherencia con la planificación didáctica e incorporación de las tecnologías de la información en sus actividades académicas, como vía de indagación e implementación de estrategias formativas innovadoras

**Palabras claves:** Competencias docentes, universitaria, planificación didáctica

**ABSTRACT**

The general objective of this study is to analyze the university teaching competences of the law degree and its coherence with the UNELLEZ didactic planning. Methodologically, the research was based, under the quantitative nature, non-experimental typology at a descriptive level. The population was made up of seventeen (17) teachers. For the selection, 100% of the population was taken, which is called a census sample. Documentary analysis was used as a data collection technique. Likewise, a survey-type questionnaire was designed under the Likert scale, with five response alternatives: Always (S), Almost Always, Sometimes (AV), and Never (N), where the items that made it up answered the questions related to the variables under study, which was validated through the expert judgment technique. For reliability, Cronbach's Alpha statistical formula was used. The processing of the data was carried out through descriptive statistics, the analysis of the items according to the operationalization of the variables, being represented in double entry tables with their respective graphs. Among the conclusions, the university teaching competences and their coherence with the didactic planning and incorporation of information technologies in their academic activities, as a means of inquiry and implementation of innovative training strategies, were evident.

**Key words:** Teaching skills, university, didactic planning

## INTRODUCCIÓN

La educación es el eje alrededor de la cual gira un concepto amplio del bienestar humano; por esa razón, se requiere de una planta docente con competencias para visualizar las complejidades propias de una realidad cambiante y demandante de capacidades que permitan entender mejor las necesidades actuales, visualizar tendencias, tomar decisiones en contextos de incertidumbre e identificar oportunidades y nuevos recursos para alcanzar la meta impuesta por la sociedad: la calidad educativa.

En ese sentido, se entiende que la competencia docente universitaria debe ser un concepto central en la planificación didáctica de todo contexto universitario, visto como organización portadora de un servicio. Por ello, supone un interés por parte de la competencia docente en la promoción y creación de condiciones para una cultura institucional orientada hacia la práctica mediante una concepción estratégica integral y global de sus funciones.

Por esa razón, sobre el equipo docente recae la formulación de estrategias de planificación didáctica que propicien el mejoramiento continuo en el nivel universitario, áreas y funciones de la extensión municipalizada en Bolívar, entendidas como puntos de referencia en permanente cambio y no como camisas de fuerza con un valor definitivo. Por tanto, en la presente investigación se analizaron las competencias docentes universitaria de la carrera de derecho y su coherencia con la planificación didáctica UNELLEZ.

Desde esa perspectiva, el estudio se justifica pues servirá de aporte para desarrollar las variables propuestas dado que se busca la aplicación de la teoría y conceptos básicos de las competencias docentes universitaria en el estudio de planificación didáctica en la extensión municipalizada Bolívar, con la finalidad de encontrar explicaciones a situaciones tanto internas como externas, las cuales afecten el desarrollo de las mismas, contrastando diferentes enfoques con los resultados obtenidos en el estudio.

En virtud de lo antes descrito, nace en la investigadora la situación planteada, el objetivo de la presente investigación se centró en analizar las competencias docentes universitaria de la carrera de derecho y su coherencia con la planificación didáctica UNELLEZ, en la Carrera de derecho, Extensión Bolívar, año 2021-2022; estableciéndose en un estudio descriptivo y el trabajo de grado se estructuró de la siguiente manera:

El Capítulo I, plantea el problema a estudiar, los objetivos de la investigación, justificación del mismo, sus alcances y limitaciones.

El Capítulo II, hace referencia al marco teórico, donde se describen; los antecedentes de la investigación, las bases teóricas, legales y la operacionalización de variables.

El Capítulo III presenta el marco metodológico, integrado por la naturaleza, tipo y diseño de la Investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, la validez del instrumento, confiabilidad, procesamiento y análisis de datos.

Por su parte, el Capítulo IV es contenido del análisis e interpretación de los resultados y las conclusiones generales del diagnóstico.

El Capítulo V refleja las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, las referencias

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del Problema.**

En la actualidad en la década del siglo XXI se puede observar un cambio en la forma como los docentes asumen la búsqueda del conocimiento en relación a las competencias del docente en el proceso de aprendizaje implica transformar el ejercicio de los docentes de educación universitaria, se resisten a cambiar la forma como desarrollan el ejercicio de su profesión manteniéndose en prácticas tradicionales que no satisfacen las nuevas necesidades que demanda la universidad.

En este sentido, las competencias de los docente universitario deben situarse al ejercicio de la cátedra universitaria moderna, empezando por cambiar la idea de “dictar clase” por la de participar en la orientación del proceso de construcción del conocimiento. El docente de educación universitaria debe conjugar las competencias heterogéneas que aseguren el logro de los objetivos de la educación que no puede ser menos que contribuir con el desarrollo de las sociedades.

Al respecto, el docente universitario, ha abordado sus actividades profesionales en un contexto profundamente cambiante, caracterizado principalmente, por enormes avances científicos, tecnológicos, pedagógicos y de comunicación. Este panorama ya se advirtió en la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1998) en la que se predijo el surgimiento de una “nueva cultura universitaria”, de la que necesariamente formarían parte la calidad, la evaluación y la rendición de cuentas, la docencia en entornos presenciales y digitales, la gestión estratégica eficaz, la

apertura internacional y la movilidad. Retos que en la actualidad está afrontando la educación superior (Tünnermann, 2003, 2008).

A su vez, diferentes organismos internacionales (UNESCO, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), entre otros) consideran a la universidad como agente protagónico del progreso de la sociedad, y a su profesorado como pilar fundamental en esta misión. De ahí la recomendación que para garantizar la calidad en la enseñanza superior sea necesario:

Atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor, así como promover la formación y realización de investigaciones pedagógicas que mejoren las estrategias didácticas y aseguren condiciones profesionales apropiadas, a fin de garantizar la excelencia en la investigación y la enseñanza, para hacer frente a los desafíos mundiales y construir economías basadas en el conocimiento, que sean más integradoras, equitativas y sostenibles” (UNESCO,2009, p.4).

Se destaca que la universidad está viviendo uno de los momentos de mayor transformación de su historia, que conlleva nuevos requerimientos y nuevas exigencias para el profesorado. Lo que nos exige la tarea urgente de “delimitar las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar adecuadamente las funciones, roles, etc. derivados de este nuevo escenario de actuación profesional” (Mas, 2011, p.196).

Sin duda, el docente universitario es factor clave en todo este proceso de modernización de la universidad, ya que su misión se centra en avanzar en el conocimiento a partir de su investigación, a la vez que iniciar a otros en un área de conocimiento a través de la docencia (Reyero, 2014), funciones para las que se requiere de competencias propias que debe dominar. Nadie cuestiona que el rol de los profesores en la universidad ha cambiado, ha

pasado de expositor a guía, a administrador de medios (Fernández Muñoz, 2003), además de que trabaja en un nuevo entorno, presencial y virtual, que demanda formas de enseñanza más activas y eficaces, potenciadoras del proceso de construcción del conocimiento en los estudiantes. Lo que requiere preparar al profesor para los cambios que, de manera acelerada, se producen en la ciencia, la tecnología y la sociedad.

En lo que concierne a Venezuela, se tiene que los cambios sustantivos de carácter científico en el sistema de Educación a nivel del subsistema universitario, su orden jurídico permanece hasta la actualidad bajo el esquema de la Ley de Universidades del año 1970, la cual respondía a la sociedad de la época; esto pudiese considerarse contradictoria desde lo que implica el dinamismo en los procesos de corte social y en la cual se inserta la Educación.

Ahora bien, en la segunda década del 2000, específicamente a partir del 2011 hasta la actualidad, en nuestro país comienzan a surgir una cantidad significativa de nuevas instituciones en el nivel universitario, cada uno bajo la filosofía de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) y en atención al III Plan Socialista de la Patria Simón Bolívar 2019-2025.

Algunas de sus manifestaciones, en función a los elementos filosóficos, enmarcados en estos dos documentos, destaca la educación como un todo, por ello, pasa el proceso de enseñanza a constituirse como temáticas de frecuente tratamiento en el ámbito académico; además, los giros epistémicos que en este contexto se realizan, afectan la acción docente. No obstante, desde esta perspectiva se comienzan a estudiar, investigar y profundizar sobre los procesos de enseñanza.

Por lo cual es necesario que el docente conozca todas las dimensiones del estudiantado: cognitiva, afectiva y social, con el fin de emprender una enseñanza individualizada y de calidad (Pozo, 2000; González-Pienda,

González Cabanach, Núñez y Valles, 2002; Lozano, 2005; Martínez Geijo, 2007) pero también que se conozca así mismo para poder optimizar sus potencialidades y adaptarlas a las características del grupo-aula.

Considerando lo planteado por Román (2008): quien afirma que “la práctica no cambia si no se modifican las concepciones que la fundamenta”. (p.28) El perfil docente deseable es el de un profesional comprometido con la investigación, la reflexión, la innovación y la autoevaluación, capaz de interactuar con el entorno, de dar respuesta a una sociedad cambiante, de respetar la diversidad y de facilitar la integración de los estudiantes.

Consecuentemente se trata de un profesional mediador y animador del aprendizaje del estudiante, buen comunicador y responsable ante la comunidad educativa. Es aquí donde el docente adquiere un papel activo en tanto que debe saber conjugar modelos y teorías con la praxis educativa.

Sin duda, los procesos pedagógicos a nivel universitario son sistemas educativos con el fin de alcanzar la formación profesional y multilateral de los estudiantes en correspondencia con las necesidades de un contexto social determinado. En su ejecución, se emplea métodos de enseñanza y aprendizaje a través de los cuales se transmite una visión de ciencia, tecnología y sociedad coherente y actualizada, que conduce a la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades necesarias y la formación de valores, para que los egresados sean capaces de dar respuesta en su futuro desempeño profesional, a los condicionamientos y exigencias que determinaron su formación.

Debe señalarse, que los docentes universitarios actuales requieren competencias genéricas y específicas diferentes a las que requerían los docentes de hace veinticinco años. A manera de ejemplo, para los que estudiaron derecho, hace treinta años, sus mejores profesores fueron los que actuaban como funcionarios de poder judicial, los magistrados, y que decir de los que eran autores de textos jurídicos. Hoy día es diferente, porque el

docente universitario tiene muchas responsabilidades paralelas a la clase misma, que el funcionario público no tiene tiempo ni disposición para realizar, (Torello, 2011, p.76).

Por todo lo antes expuesto, en la UNELLEZ; Extensión del municipio Bolívar del estado Barinas, se busca indagar cuales son la competencia del docente que imparte clases específicamente en la Carrera de Derecho y si es coherente con la planificación universitaria UNELLEZ, específicamente en: a) Acción docente en contradicción con los objetivos de aprendizaje de cada subproyecto; b) Incoherencia jurídica en el desarrollo de los contenidos; c) Empleo de estrategias de enseñanza discordante con la filosofía del subproyecto; d) Empleo de actividades de evaluación incompatible con los contenidos; y e) Resultados de evaluación con alta incongruencia del proceso educativo.

Evidentemente, es cuesta arriba lograr una coherencia entre las competencias del docente de derecho y la planificación docencia universitaria UNELLEZ. No obstante, es deseable que se produzca el mayor ajuste posible ya que tiene una decisiva influencia en el aprendizaje del estudiante. En este sentido, resultan altamente pertinentes las interrogantes que se plantean frente a este hecho de estudio, en el contexto en el cual se desea investigar a objeto de mejorar el perfil del docente universitario. Por lo antes descrito, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué conocimientos referentes a las teorías del aprendizaje poseen los docentes de la UNELLEZ Extensión del municipio Bolívar del estado Barinas, VPDS del Programa Ciencias Jurídicas y Políticas, subprograma Derecho?

¿Cuáles son las competencias docentes universitaria que poseen cuanto a la planificación didáctica que imparte clases en la carrera de Derecho de la UNELLEZ Extensión del municipio Bolívar del estado Barinas, VPDS Programa Ciencias Jurídicas y Políticas, subprograma Derecho?

¿Cuál es el aspecto filosófico del proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes de Derecho y su coherencia con la planificación didáctica Extensión del municipio Bolívar del estado Barinas, VPDS Programa Ciencias Jurídicas y Políticas, subprograma Derecho UNELLEZ?

### **Objetivos de la Investigación**

#### **Objetivo General:**

Analizar las competencias docentes universitaria de la carrera de derecho y su coherencia con la planificación didáctica UNELLEZ

#### **Objetivos Específicos:**

Identificar los conocimientos sobre planificación, ejecución, evaluación y recursos, que posee el docente universitario de la carrera de Derecho UNELLEZ Extensión del municipio Bolívar del estado Barinas, Programa Ciencias Jurídicas y Políticas, subprograma Derecho, V.P.D.S.

Describir las competencias docentes de la carrera de derecho de la UNELLEZ. Extensión del municipio Bolívar del estado Barinas, VPDS Programa Ciencias Jurídicas y Políticas, subprograma Derecho.

Contrastar el aspecto filosófico del proceso de enseñanza aprendizaje del docente de Derecho y su coherencia la planificación didáctica UNELLEZ

### **Justificación de la Investigación:**

La creciente preocupación por optimizar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha llevado a varios investigadores a explorar áreas como las competencias docentes. Sin embargo, muchos de estos estudios se han realizado en determinadas disciplinas, pero con un visión fragmentada

del proceso, lo cual lleva a obtener unos hallazgos que lejos están por contribuir con la ciencia pedagógica desde una consideración amplia.

Dentro de este orden de ideas, Hernández (2012), afirma que los cambios que exige la educación superior para el nuevo milenio, sin duda representa el punto mediante el cual estas instituciones deben orientar grandes transformaciones en su quehacer académico. (p. 204). Para la UNESCO (2013), la calidad de la educación lleva consigo el mejoramiento en todas las actividades académicas desde el proceso de enseñanza aprendizaje, pasando por la dotación y tecnologías, hasta el desarrollo docente en todas sus esferas (p.102).

En consecuencia, la presente investigación pretende generar conocimiento respecto a las competencias docentes de los docentes universitarios, formadores de profesionales en áreas diversas los cuales serán los responsables del desarrollo integral de una región, entendida esta como estado o Nación.

En segundo término, se pretende provocar la reflexión sobre las competencias docentes predominantes y las alternativas a las prácticas pedagógicas existentes. En ese sentido, la investigación muestra su importancia, debido a que ofrecerá al docente universitario del subprograma Ciencias Jurídicas y Políticas, de la UNELLEZ Extensión Bolívar, VPDS, espacios para la reflexión, la crítica sobre la realidad educativa y sus aportes como medio fundamental del proceso educativo en la UNELLEZ Extensión Bolívar, VPDS.

De esta manera, se justifica la investigación, ya que, va a permitir analizar la planificación didáctica de la UNELLEZ con las competencias del docente universitario. Así mismo, será una referencia básica para que las autoridades y los docentes que estén inmersos en la educación asuman este enfoque para lograr efectividad y eficiencia en los objetivos que se aspiran alcanzar.

Desde el punto de vista teórico, servirá como base a futuras investigaciones que se realicen en otras Instituciones universitarias, aportando conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos a todos aquellos docentes universitarios que requieran investigar en esta área.

Por consiguiente, la investigación se encuentra inmersa en las líneas generales del plan de la patria 2019-2025 en sus objetivos históricos y nacionales: en su numeral "1.5.2. Articular las políticas de educación, comunicación, cultura con las organizaciones del Poder Popular para el conocimiento, valoración y reflexión crítica sobre la identidad venezolana y americana. "Asimismo, se fundamenta en las líneas de investigación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora". Específicamente en el área ciencias de la educación: Proceso de enseñanza /aprendizaje

De igual manera, en lo metodológico el estudio constituirá un aporte valioso, puesto que manejará información para reflexionar sobre las competencias docentes universitaria y la planificación didáctica sirviendo como antecedente a futuras investigaciones similares y en las que se desee ahondar en la problemática seleccionada.

### **Delimitación de la Investigación**

La investigación debe conducir a dimensiones prácticas, Rodríguez, de Rigual y Pineda (2008) lo conceptualiza de la siguiente manera: Enfocar la investigación concretamente en el área de interés del estudio, así como sus alcances y límites (p. 38).

La investigación posee un alcance socio-educativo, se realizará un estudio analítico sobre las competencias del docente universitario y su coherencia con la planificación didáctica de la UNELLEZ Extensión Bolívar, V.P.D.S. Además, se valorarán sus resultados en la praxis educativa y

aportes al desarrollo del potencial creativo y / o productivo e innovador al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunidad universitaria.

Delimitar un tema de estudio significa, enfocar en términos concretos nuestra área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Es decir, llevar el problema de investigación de una situación o dificultad muy grande de difícil solución a una realidad concreta, fácil de manejar, esta investigación por lo que la delimitación se organiza en cinco niveles a saber:

1. Nivel Delimitación Temporal: la investigación explica la temática en el periodo 2021 en la UNELLEZ Extensión Bolívar VPDS.
2. Nivel Delimitación Espacial: la investigación se lleva a cabo en la UNELLEZ Extensión Bolívar VPDS, Programa Ciencias Jurídicas y Políticas, subprograma Derecho.
3. Nivel Delimitación Demográfico: la investigación está orientada a los docentes universitarios.
4. Nivel Delimitación Analítico: la investigación pretende, analizar y determinar el estudio sobre competencias docentes y su coherencia con la planificación didáctica de la UNELLEZ.
5. Nivel Delimitador Teórico: el estudio investigativo está orientando desde el aspecto socio-educativo, trata de abordar el estudio de las competencias docentes y su coherencia con la planificación didáctica de la UNELLEZ, haciendo énfasis en los factores, epistemológicos, filosóficos, axiológicos y sociológicos.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

El trabajo de investigación debe establecerse en un marco de referencias, que garantice la información de forma sistemática y organizada así mismo definir el problema investigado, incluyendo los enfoques y teorías que conformaran la base del mismo.

Por consiguiente, Balestrini (2006) hace referencia; el marco teórico contiene la ubicación contextual del problema en una determinada situación histórico-social, sus relaciones con otros hechos o problemas, las definiciones de nuevos conceptos, reformulaciones de otros, clasificaciones y tipologías por usar. (p.92) es decir el marco teórico es el resultado de la selección de aquellos aspectos al tema específico elegido para su estudio.

#### **Antecedentes de la Investigación**

##### *Históricos*

Es la información que identifica y describe la historia, así como también la naturaleza del problema que se está investigando en referencia a la literatura ya existente. Arias (2012) la define como los estudios previos y tesis de grado relacionados con el problema planteado (p.66); es decir, investigaciones realizadas anteriormente y que guardan alguna vinculación con el problema de estudio. Debe evitarse confundir los antecedentes de la investigación con la historia del objeto de estudio en cuestión.

Uno de los aspectos históricos de las competencias se ha representado por la búsqueda de su propia definición a partir de la necesidad que existe de

conceptualizar el término. En su obra (Zabala y Arnau, 2013) mencionaron que McClelland definió una competencia como la capacidad que genera un rendimiento superior en el trabajo. A este autor se le considera el precursor del origen del concepto en un ambiente laboral.

También destacaron que, en España, el ministerio del trabajo y asuntos sociales (1995) en el Real Decreto 797/1995, enfatizó que una persona se catalogaba como competente cuando tenía la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes en el desempeño de sus ocupaciones. Esto incluía, entre otras cosas, la capacidad de responder problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.

Los autores destacaron que esas descripciones sobre las competencias estaban centradas en el aspecto laboral y que tenían en común que se trataba de la realización de tareas con un cierto estándar de desempeño que comprendían conocimientos que debían mobilizarse y complementarse con actitudes y habilidades. Pero cuando las competencias fueron aplicadas a la educación adquirieron una forma más extensa y profunda. Surgieron entonces algunas interpretaciones de las competencias con enfoque en la educación. Por ejemplo, para el Consejo Europeo en el año 2001 era una suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permitían a una persona ejecutar ciertas actividades.

Para La Unidad Española de Red Europea de información sobre Educación (Eurydice-CIDE) en el año 2002, las competencias eran capacidades, conocimientos y actitudes que posibilitaron la realización de actividades eficaces en el seno de la sociedad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en el 2002 las interpretó como habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales necesarias para dar respuestas exitosas a situaciones complejas.

El documento marco para el curriculum del Gobierno Vasco (AA.VV., 2005) mencionó que las competencias debían ayudar a resolver tareas sencillas y complejas, con base en el conocimiento conceptual y procedimental para lograr un objetivo determinado acompañado de un contenido actitudinal. Por su parte, la Generalitat de Catalunya en 2004 entendió a una competencia básica como la aplicación de conocimientos transversales de diferentes áreas del conocimiento adquiridas no únicamente en la escuela y que se podrían aplicar en la solución de problemas de la vida cotidiana.

Por su parte (Frade, 2009) reportó que fue en la década de 1960 cuando el gobierno norteamericano implementó las competencias e indicadores del desempeño en la CIA y el departamento de Relaciones Exteriores. En ese tiempo David McClellan planteó que en el sistema educativo americano debían enseñarse competencias en lugar de estar impartiendo conocimientos en situaciones descontextualizadas.

También mencionó que, en 1980 Howard Gardner, con un enfoque cognitivo planteó que las competencias estaban en función de las capacidades cerebrales de las personas o bien de sus inteligencias múltiples. Y fue sobre esta perspectiva que esta investigadora propuso otra inteligencia. La inteligencia educativa, que es propia de aquellas personas que educando a otros influye en el desarrollo de su aprendizaje de vida.

Bustos (2014), en su estudio: "Diagnóstico de competencias docentes en TIC y en dispositivos móviles", plantea como objetivo examinar las competencias tecnológicas que mostraron los profesores de un plantel que utilizaron las TIC y un dispositivo móvil en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación tuvo como referente conceptual los estudios de las competencias clasificadas en tres componentes: a) un contenido, b) una capacidad y c) una situación, es decir, se consideraron como un conocimiento que favoreció el desarrollo de una capacidad para resolver una

situación real en un contexto determinado, propuestos por autores como (Argudín, 2010; Frade, 2009; López, 2013; Moncada, 2011), entre otros. La investigación es de tipo cuantitativa y se usaron instrumentos como los cuestionarios y las observaciones para conducirla.

Los resultados muestran que: Los profesores tienen un cierto nivel de competencias pedagógicas y tecnológicas pero que no fueron suficientes para lograr una integración efectiva de las TIC en el aula. Sin embargo, si no se redefine el proyecto educativo apoyado por la tecnología para centrarlo en el estudiante, necesariamente repercutirá negativamente en el aprendizaje de los alumnos. Esto debe iniciar con el diseño del perfil de las competencias docentes en tecnología educativa y su correspondiente capacitación.

Al respecto, la investigación en mención guarda relación con el presente estudio, debido a que señala que el profesor debe tener un perfil de las competencias docentes y capacitación para lograr integrarla en el ejercicio educativo haciendo de este un proceso significativo en los estudiantes. Este hallazgo coincide con lo reportado por (Almerich et al, 2010) quienes encontraron una relación directa entre la estructura dimensional de las competencias respecto a las TIC y el uso de estas tecnologías que muestra el profesorado. Enfatizaron que se manifestó una dependencia directa entre el perfil de competencias y el grado de utilización de las tecnologías por el profesorado.

Por su parte, Colmenarez, (2013), en su trabajo de investigación titulado: "La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente". Una propuesta basada en incidentes críticos del paradigma cuantitativo, con diseño de carácter transversal, abordan tres temáticas que consideramos centrales en el ámbito de la educación universitaria: Primero, la enseñanza universitaria y las competencias del docente; segundo, los desafíos en la formación del

profesorado universitario y, en tercer lugar, hacía donde debería orientarse el desarrollo profesional docente en este tipo de instituciones educativas.

Este estudio determinó que la identidad del docente universitario está fuertemente influenciada por la relación entre el contenido y la vía en que éste es trabajado en clase, lo cual se refleja en una representación del docente como un modelo, pero al mismo tiempo como un experto y un creador de espacios de aprendizaje, con lo cual el mensaje y su formato cobran mucha importancia.

Se reconoce la necesidad de crear espacios institucionales para la formación en colectivo y entre pares; para así construir, lograr sinergia y aportar en un escenario colegiado, se identifican algunas barreras para la transformación de la identidad, requisito indispensable para lograr impactos profundos y permanentes en la docencia, se visibilizan los incidentes críticos como un valioso recurso para el diseño de propuestas de formación pertinentes y ajustadas. En este sentido se valora el espacio de formación desarrollado, sobre todo desde la perspectiva de un trabajo colegiado y las posibilidades que ofrece el asesoramiento en un contexto colaborativo.

Finalmente, si tenemos en cuenta que las posibilidades de impactar con un proceso de formación del profesorado están en relación con las posibilidades de transformación de la identidad profesional (Galaz, 2011; Monereo, 2010), difícilmente tendremos resultados satisfactorios en la medida ésta siga siendo descontextualizada y sin tener en cuenta elementos afectivos, comunicativos y emergentes. Abrir posibilidades y aprovecharlas es un primer encuadre que facilita una mirada más amplia, comprensiva y crítica de los problemas que enfrentan los docentes, condición fundamental para un trabajo reflexivo y los cambios que sea necesario llevar a cabo en la formación del profesorado y para facilitar el impacto en su trabajo desde los múltiples roles que desempeña en la universidad.

La presente investigación encuentra soporte tomando en cuenta que el profesor universitario debe ser un profesional reflexivo, que pueda generar conocimiento, indagar de qué manera puede mejorar el proceso de enseñanza. Sin embargo, también es imprescindible que esto se refleje en la acción, en tanto que para ello se requiere contar con espacios y estrategias de desarrollo, como manifiesta el autor, la universidad debe contar con un enfoque estratégico en la formación del docente universitario, permitiendo a nuevas oportunidades para una formación auténtica, contextualizada y transformadora del profesorado universitario, la promoción de un desarrollo profesional docente permanente y con apoyo institucional.

Toro Jaramillo, y otros (2019), en su investigación titulada: “Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración”, aborda un tema de especial relevancia en la dinámica académica actual y en el proceso de formación de los estudiantes de pre y postgrado, pues se relaciona directamente con los procesos de enseñanza y evaluación.

Por ello este texto aborda dos procesos relacionados directamente con el quehacer investigativo, dado que se centra en la enseñanza de la metodología de la investigación y en la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales y en las habilidades y competencias que deben desarrollar los docentes para realizar estas actividades.

Esta investigación se basa en el supuesto de que los programas de Administración han enfocado sus esfuerzos en la profundización de la disciplina más que en una reflexión pedagógica; es decir, han centrado sus esfuerzos en “qué” se enseña, más que en «para qué o por qué» se enseña. De ahí que lo importante es el plan de estudios y los contenidos más que las competencias necesarias de los docentes, sobre todo en el caso de las

competencias del docente para la enseñanza de la metodología de la investigación.

También se observa de manera empírica que no se tiene claro cómo hacer la formación de los evaluadores de trabajos de grado y de tesis doctorales, ya que en la práctica por el solo hecho de tener el título de doctorado se piensa que es suficiente para ser evaluador, inclusive si la línea de investigación y aspectos disciplinares del evaluador no forman parte de las características del trabajo que está siendo evaluado.

El estudio concluye que el caso de los profesores de Metodología de Investigación y evaluadores de trabajos de grado y tesis doctorales, se supone que quienes han tenido un recorrido importante en investigación poseen, de suyo, las competencias para desarrollar estas actividades. Es un supuesto ampliamente generalizado que los investigadores expertos son también “buenos” profesores de investigación y “buenos” lectores y evaluadores de trabajos investigativos.

Al examinar el currículo de los programas de Pregrado, Postgrado, Maestría y Doctorado, se puede observar fácilmente que en ninguno de los niveles de formación se forma o siquiera se enseña a los estudiantes los aspectos básicos que les permitan desempeñar con eficiencia y eficacia el rol de profesores de Metodología de la Investigación y mucho menos adquirir las competencias para considerarse adecuados evaluadores de trabajos de grado y tesis doctorales.

La investigación se relaciona con el presente estudio, debido a que se tiene la creencia siguiente: si se es abogado, litigante, juez, magistrado, registrador (civil, mercantil, publico), secretario de tribunal, asesor jurídico de alguna institución o empresa, apoderado, tiene el perfil para dictar determinado subproyecto, sin embargo, carece de las competencias docentes necesarias para impartir sus conocimientos al estudiantado de la carrera de Derecho.

De hecho, un abogado para poder asumir un cargo de juez, deberá cumplir como requisito ser o haber sido profesor universitario en el área de Derecho, durante un mínimo de cinco años según art 44 del Código de Ética del Juez Venezolano, para ser magistrado se le exige como requisito haber sido profesor universitario en ciencias jurídica durante un mínimo de quince años y tener la categoría de profesor titular según art 263 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Cabe considerar por otra parte, en el plan de estudio de la carrera Derecho, no existe ningún subproyecto que les permita desempeñar con eficiencia el rol de profesor universitario, por lo que se es necesario que este abogado que quiera dedicarse a la docencia deba realizar algún componente docente, diplomado o maestría relacionada a la educación universitaria, a fin de adquirir las competencias docentes necesarias para poder ejercer este rol.

### *Investigativos*

Goncalves, (2020). Esta investigación generó un modelo didáctico para la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al currículo universitario en la era digital, de manera tal que las herramientas tecnológicas disponibles medien los procesos didácticos, independientemente del área de conocimiento o modalidad educativa. Para ello, se partió de la Teoría de la Sociedad de Alfred Schütz (1932), Teorías del Aprendizaje y la Motivación; así como fundamentos sobre Didáctica, Currículo y Diseño Curricular; siguiendo el proceso de categorización, estructuración, contrastación y teorización propuesto por Martínez (2006), bajo las tres fases del método fenomenológico de Edmund Husserl. Para la categorización y estructuración se realizó el análisis de contenido (Leal, 2005) de las entrevistas a docentes expertos en el uso didáctico de estos

recursos y a su grupo de estudiantes; la contrastación con la triangulación de los datos (Denzin, 1989) y la técnica de saturación (Bertaux, 1999). En consecuencia, se estimó la percepción de los corresponsables del acto didáctico en el uso de las tecnologías digitales, se develaron articuladores ontoepistémicos para un modelo didáctico y se generó dicho modelo, sustentado en dos andamios y cuatro principios. El modelo didáctico representa el conjunto de interrelaciones didácticas que se originan con la inserción de herramientas digitales en el contexto universitario, considerando sus actores corresponsables, diseño didáctico, formación docente, decisiones didácticas y la evaluación como una espiral iterativa de mejora continua en la gestión de los procesos de aprendizaje. Es un sistema que permite gestionar la calidad educativa de manera práctica, sencilla y pertinente al contexto tecnológico actual; un aporte significativo para el fortalecimiento de la educación universitaria.

Al analizar la relación del antecedente con el presente estudios es posible señalar dos aspectos: el primero relacionado con la inquietud presente y puesta de manifiesto por los docentes en la educación, y de manera específica en el nivel superior, con el fin de proporcionar a sus estudiantes estrategias que les permitan la concreción de un aprendizaje significativo, y por ende propiciar mejoras en la calidad educativa; y el segundo aspecto está relacionado con la planificación didáctica e integración de estrategias de vanguardistas que permitan el acercamiento a los estudiantes con elementos utilizados en su cotidianidad como por ejemplo los videos, las redes sociales, entre otros.

En este sentido, Basantes, (2020). La competencia digital es ineludible en el perfil profesional del docente universitario en una sociedad marcada por los continuos cambios tecnológicos; esta se configura como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que permiten el uso eficiente, crítico y seguro de las Tecnologías de Información y Comunicación

(TIC) en la praxis laboral. Fortalece el desempeño docente en los cuatro ejes sustantivos de la Educación Superior: docencia, investigación, gestión y vinculación (transferencia). El ámbito en que se enfoca esta investigación es la formación docente a través de nuevas ecologías de aprendizaje que permitan solventar de forma eficaz y eficiente los requerimientos tecno-pedagógicos para transformar e innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sinergia a los requerimientos de una generación de estudiantes que nacen y crecen en la era digital. El objetivo principal es el de mejorar la competencia digital docente del profesor universitario de la Universidad Técnica del Norte (UTN, Ibarra, Ecuador) a través de Nano-MOOC. Esta investigación se fundamenta en el enfoque mixto (cuali-cuantitativo) de corte documental bibliográfico, descriptivo y cuasi experimental comparativo. Se identificaron las competencias digitales de los profesores universitarios a fin de establecer una propuesta formativa en línea. La plataforma ABNOOC que se implementó, bajo el diseño instruccional de la metodología PACIE, alojó los cursos nano-MOOC en las áreas en que mayores debilidades presentaron los docentes. Los resultados reflejan que el 83,84% de los docentes que participaron en la formación basada en nano-MOOC incrementaron su nivel de competencia digital; por lo tanto, se comprueba la hipótesis planteada, el uso de nano-MOOC con los estándares de competencias digitales, permiten una formación docente más eficiente, en términos de mayor rendimiento en menor tiempo, en la Universidad Técnica del Norte. La investigación realiza un aporte al conocimiento científico y puede servir como punto de referencia para el desarrollo de nuevos enfoques tecno-pedagógicos en este tipo de escenarios educativos (nano-MOOC).

Al analizar la vinculación del antecedente con la investigación en desarrollo, se encuentra la relación teórica y metodológica en virtud que las

teorías aprendizaje guardan especial similitud, y metodológicamente tanto la población, como la asignatura poseen característica similares.

### **Competencias del Docentes.**

#### *Competencias:*

La Real Académica Española define la competencia como: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, lo que permite interpretarla como la preparación que tiene una persona para realizar con habilidad y pericia un conjunto de actividades propias de una labor específica. A su vez Meirieu (1991) define la competencia como un “saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado”.

Por su parte para Perrenoud es la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos (1999). En el mismo sentido se expresa Roegiers, citado por Luengo et al, para quien “...la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas”

Por otra parte Clavijo, (2015), expresa que la competencia “no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante”

“Podría decirse que las competencias son una especie de intersección en la que confluyen conocimientos y habilidades que aseguran un

desempeño óptimo y eficaz, en términos cualitativos, frente a un área del conocimiento específica” (Tuning, 2007).

En términos generales, y para nuestros efectos, podemos interpretar las competencias como un conjunto de características propias de una persona (habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes) que le habilitan para desempeñar de manera eficiente un conjunto de actividades propias de una labor específica.

Normalmente se reconoce como competente a una persona que sabe enfrentar circunstancias complejas dándoles solución, por sus conocimientos y su destreza, de manera rápida y eficaz; lo que significa que, para el común de la sociedad, la persona competente sabe, pues tiene conocimiento, sabe hacer, es decir que es eficaz en el uso del conocimiento, y sabe ser, por cuanto actúa cuando es preciso y necesario.

Por tanto, se es competente porque además de poseerse habilidades prácticas para desarrollar una tarea, se dispone del conocimiento y dominio teórico de la actividad en la que es competente, conocimiento del porqué, del cómo, del para que, en forma tal que puede resolver problemas frente a situaciones de cambio imprevistos, valga decir, la competencia determina la preparación del individuo para actuar, no de manera mecánica, ni intuitiva, sino cognoscitivamente, pues la competencia incluye un “saber” paralelo al “saber hacer”.

Como se observa el concepto de competencia es complejo y al mismo tiempo multifuncional, pues no se trata solo de los conocimientos del sujeto entorno a un área específica sino también experiencia, actitud e interés que determinan su capacidad para actuar laboralmente. Las competencias se han estudiado desde diferentes enfoques y se han desarrollado diversas tipologías en torno a las mismas, dependiendo del contexto en donde se desarrollen. De forma tal que se pueden distinguir competencias laborales,

metodológicas, sociales, centrales, de gestión, participativas, culturales, técnicas, afectivas, discursivas, argumentativas, entre otras.

### *Competencias Docentes.*

Las competencias docentes surgieron desde el momento en que se aplicaron al proceso de enseñanza y aprendizaje con la intención de modificar las viejas metodologías centradas en el profesor y en los contenidos. Metodologías que según (Zabala y Arnau, 2013) redujeron la formación académica al aprendizaje de conocimientos sin importar sus aplicaciones y que se evaluaban midiendo la memorización de un temario.

La formación integral de una persona consiste en saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. Asimismo, aludieron que con la introducción de las competencias en la educación se mejoraron tres aspectos fundamentales: a) convertir los contenidos tradicionales al enfoque por competencias, b) los cambios en las estrategias de enseñanza coherentes con la enseñanza basada en competencias, y c) la enseñanza se ha orientado a la formación integral de las personas en base a los pilares fundamentales del saber y el hacer.

Los esfuerzos por integrar las competencias en la educación iniciaron con el proyecto Tuning en 1999 (López, 2013). Este proyecto surgió como resultado del esfuerzo de varias universidades europeas que se propusieron innovar la enseñanza en ese continente. Añadió este autor que posteriormente en el año 2003 el proyecto se integró en nuestro continente adoptando el nombre de Alfa Tuning América Latina. Este proyecto cambió el paradigma general de la educación al haber cambiado la metodología de la enseñanza de conocimientos descontextualizados por el enfoque basado en las competencias donde el profesor es un diseñador de espacios de aprendizaje facilitando el conocimiento en forma flexible y contextualizada.

Este cambio de paradigma condujo a un tipo de clasificación de competencias aplicadas a la educación (López, 2013). También mencionó que en el proyecto citado se distinguieron dos tipos de competencias: las genéricas y las específicas como a continuación se describen:

Las competencias genéricas se refirieron a los conocimientos transferibles y transversales entre todas las áreas del conocimiento. Aquellas se integraron por las competencias instrumentales, las competencias interpersonales y las competencias sistémicas, todas estas compuestas de la siguiente forma:

*Competencias instrumentales.* Se refieren al saber conocer y comprender, se clasifican como:

- 1) Cognitivas, es la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- 2) Metodológicas, es la capacidad de diseñar estrategias de aprendizaje, tomar decisiones y resolver problemas.
- 3) Tecnológicas, es la capacidad de utilizar la tecnología en forma de máquinas, herramientas, computadoras y las TIC.
- 4) Lingüísticas, se refieren a la capacidad de dominar la comunicación oral, escrita y una segunda lengua.
- 5) Interpersonales o relacionales, se refieren al saber ser e incluyen: individuales, sociales y sistémicas.

Las competencias específicas se refirieron a los conocimientos concretos de un área temática en particular como las matemáticas, la salud, el ambiente y sus problemas ecológicos, la equidad de género o la biología. En esta línea se acotaron las aportaciones de (Argudín, 2010) que refirió que la convergencia entre habilidades, conocimientos y valores, determinó las competencias básicas para la educación.

Estas comprenden la comunicación, el liderazgo y la autogestión o integración de conocimientos. En el proceso de aplicación del enfoque por competencias al ámbito de la educación surgieron y se desarrollaron las competencias docentes, también conocidas como las competencias profesionales para enseñar.

Valcárcel (2003) propone que dentro del perfil de los docentes universitarios (definiendo perfil profesional como el “conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión”, (pág. 54) deben estar las siguientes competencias:

- Cognitivas: directamente relacionadas con la función de docente de una disciplina determinada, llevando a un extenso conocimiento en las esferas disciplinar propia y pedagógica.
- Meta-cognitivas: le permiten al docente, de manera sistemática, la revisión y mejoramiento de su enseñanza a partir de la autocrítica y la reflexión.
- Comunicativas: se relacionan directamente con el adecuado uso de un lenguaje científico, así como de las diferentes formas de registrarlo.
- Gerenciales: se encuentran ligadas con la enseñanza y sus recursos y la gestión eficiente de los mismos, en diferentes entornos y ambientes de aprendizaje.
- Sociales: favorecen, entre otros, la realización de acciones de cooperación, liderazgo y trabajo en equipo, promoviendo el desarrollo profesional tanto de sí mismo como la formación de los estudiantes.
- Afectivas: estas competencias garantizan actitudes, conductas y motivaciones que alimentan la responsabilidad y el compromiso de la docencia con los objetivos de formación.

Siguiendo esta línea, en el 2005, Pérez, propone las siguientes competencias mínimas generales y específicas para los profesionales en educación:

**Cuadro 1. Competencias generales y específicas según Pérez**

Competencias Generales	Competencias Específicas
Comunicacionales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejora en los procesos de Comunicación</li> <li>2. Fomento de actividades de dinamización.</li> <li>3. Sensibilización en el profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación.</li> <li>4. Establecimientos de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros</li> </ol>
Organizativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transformación de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores.</li> <li>2. Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora.</li> <li>3. Mejora de la competencia universal e institucional</li> </ol>
Liderazgo Pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales.</li> <li>2. Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas</li> <li>3. Impulso de las dimensiones europeas y apoyo de los procesos de comunicación de otras lenguas</li> </ol>
Científicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación en contenidos científicos didácticos y metodológicos.</li> <li>2. Realización de proyectos innovadores propios de la universidad</li> <li>3. Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades</li> <li>4. Impulso de la innovación y en la investigación científica</li> </ol>
De Evaluación y Control	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado.</li> <li>2. Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.</li> </ol>

**Fuente:** Pérez (2005)

*Competencias tecnológicas:*

Las competencias tecnológicas básicas en la docencia que potencian el desarrollo profesional en el siglo XXI, son, según la propuesta de (Fernández 2003):

a) Conocer las posibilidades de las TIC para la mejora de la práctica docente.

b) Aplicar las TIC tanto en tareas relacionadas con la gestión de centros educativos como en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con las TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos y conviertan el aula en un laboratorio desde donde fomentar el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos.

Ahora bien, en el modelo orientado a la formación de competencias tecnológicas en los docentes, presentado por (Quintana 2010), se denominó competencia digital al dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten a los docentes usar de manera efectiva las TIC como apoyo a su formación profesional, así como al uso de recursos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, consideró dentro de las competencias necesarias para el manejo de las TIC las de tipo técnico (saber), metodológico (saber hacer) y social (saber ser).

A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Unesco 1998), concibe la existencia de competencias en todo proceso de formación y caracteriza cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer (conocimiento); aprender a hacer (habilidades, aptitudes); aprender a vivir juntos (actitudes); y aprender a ser (desarrollo global); y en sus Estándares de competencia en TIC para

docentes (Unesco, 2008), resalta el desempeño profesoral en nuevas funciones y en la necesidad de nuevas pedagogías y planteamientos en la formación docente.

En los planteamientos de la Unesco (2008), se observa la importancia que se le da a lograr la integración de las TIC en el aula y, como esa integración, dependerá de un nuevo rol requerido del docente, el cual implica “fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo” (p.7). A la vez, que considera “tres enfoques complementarios que vinculan las políticas educativas al desarrollo económico”: (p.6)

a. Incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios o currículos (enfoque de nociones básicas de TIC).

b. Acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (profundización del conocimiento).

c. Aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste (generación de conocimiento). En consecuencia, se tomó la propuesta de la (Unesco 2008), para el basamento de las competencias tecnológicas del docente, caracterizadas en: Nociones básicas en Tic, Profundización del conocimiento y Generación de conocimiento; al ser vinculantes para la conformación del Currículo, servir de base a la teorización de otros autores en la materia y presentar coherencia con las políticas del Estado colombiano en el área.

### **Planificación Didáctica:**

Es la competencia del docente universitario que permite convertir una idea o proyecto en una propuesta práctica para el trabajo con los estudiantes (Zabalza 2003). Es el nivel más concreto de la planificación didáctica, la cual contribuye al logro de aprendizaje del curso y, por ende, a la consolidación futura del perfil del egresado de la carrera.

Ante esta función, el docente elabora e implementa sesiones de enseñanza-aprendizaje, teniendo como referencia el logro de aprendizaje del curso establecido en el sílabo (competencia general de curso) y las unidades que en este se explicitan, Esta labor incluye la definición de un logro de objetivo, selección de contenidos, determinación de la evaluación permanente, actividades de aprendizaje, recursos didácticos y estrategias para el diseño de la sesión de enseñanza-aprendizaje.

#### *Planteamiento de Logro de sesión:*

Es la finalidad que el estudiante debe alcanzar en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Bajo el enfoque por competencias, involucra el desempeño del estudiante en un determinado contexto. En función a este, el docente seleccionara contenidos, las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos. Es fundamental que el logro contribuya de forma progresiva al aprendizaje del curso, de acuerdo a las pautas pedagógicas que brinde la institución. Al plantear el logro objetivo de aprendizaje, el docente debe considerar descripciones operativas sencillas, coherentes a lo planteado, posibles de desarrollarse en la sesión y de evaluar de distintas formas y en los distintos momentos de la misma.

#### *Selección de contenidos pertinentes:*

El conjunto de contenidos disciplinares de la sesión de enseñanza – aprendizaje, se derivan de la sumilla y del logro de aprendizaje de curso. Se

espera que el docente universitario promueva en el estudiante el desarrollo de competencias, que le permitan el aprendizaje a lo largo de la vida y su desempeño en un mundo cambiante y complejo, más que transmitir abundante información; por lo que el docente ha de identificar y priorizar los contenidos que contribuyan directamente a que el estudiante alcance el logro de sesión (Bozu y Canto Herrera 2009).

Es imprescindible revisar el material bibliográfico señalado en el contenido programático y seleccionar aquel que sea útil para las actividades de aprendizaje y para el diseño de los recursos didácticos de la sesión de enseñanza – aprendizaje. Los contenidos seleccionados permitirán relacionar los saberes previos del estudiante con los nuevos aprendizajes. Una vez revisados los contenidos de la unidad, el docente selecciona los convenientes para la sesión y tendrá la tarea de organizarlos respetando la estructura lógica (que permita relacionar los contenidos y tener una secuencia de orden).

#### *Determinación de la Evaluación:*

En la sesión de aprendizaje la evaluación en un enfoque por competencias es un proceso que valora el desempeño del estudiante en un determinado contexto, centrándose en los aspectos esenciales del aprendizaje (Tobón 2007). Desde la perspectiva de este enfoque, se valoran no solo conocimientos, sino las aplicaciones del mismo y actitudes positivas (componentes de la competencia), lo que lleva al docente a incorporar estrategias de evaluaciones, articuladas con las estrategias de aprendizaje. Para ello, deben plantearse las evaluaciones mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto, y tengan una finalidad formativa dentro de la sesión de enseñanza-aprendizaje (Tobón 2007).

Del mismo modo, la evaluación debe permitir la comprobación de la utilidad de las actividades de aprendizaje y los reajustes a las mismas, independientemente de si produce o no una calificación (Frade, 2008). Ya

definido el logro de sesión y seleccionados los contenidos correspondientes, el docente plantea el producto de la sesión, que es la evidencia que demostrará su nivel de aprendizaje en la sesión.

Además, el docente puede emplear recursos de apoyo para la evaluación dentro de las sesiones, como la realización de preguntas, cuestionarios, ejercicios, evaluaciones breves, cuestionarios en las plataformas de aprendizaje, que permitan evaluar el nivel académico de una forma interactiva.

Para evaluar el desempeño del estudiante en la sesión, además de la tradicional heteroevaluación que realiza el docente, debe interrelacionar dicha evaluación con otras con actividades como la autoevaluación, la cual consiste en que los estudiantes evalúen su propio desempeño de manera individual, de manera que generen un conocimiento de sí mismos y una actitud positiva hacia su propio aprendizaje a partir de la reflexión.

También se plantean actividades de coevaluación, en la que estudiantes evalúan a otros estudiantes, lo que les permite tomar conciencia acerca de la importancia de la opinión de sus compañeros, lo que genera reconocimiento entre pares acerca de sus fortalezas y oportunidades de mejora (Van Amburgh 2007). Mediante los instrumentos de evaluación, el docente puede registrar información sobre el nivel de desarrollo del logro de la sesión y retroalimentar al estudiante de manera necesaria y oportuna antes de cuantificar su desempeño.

#### *Establecer las estrategias para la enseñanza:*

La estrategia es una guía o secuencia de acciones propuestas. Son conscientes e intencionales, direccionadas al logro del objetivo de aprendizaje, que fomentan el aprendizaje significativo en tanto promueven que los estudiantes establezcan relaciones entre los anteriores y los nuevos aprendizajes (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez Cabaní 2009).

Es de considerar que, en un enfoque de formación por competencias, es fundamental la integración de la teoría con la práctica y basarse en el contexto profesional, científico, social o disciplinar para, a partir de ello, determinar los problemas significativos que permitirán orientar las actividades y la metodología de la sesión (Tobón 2008). Para establecer las estrategias para la enseñanza, el docente identificará las actividades, técnicas y medios que correctamente organizados permitan al estudiante elaborar la evidencia de aprendizaje a través del producto, y por ende, del logro de sesión. También influyen en la determinación de la estrategia adecuada aspectos tales como el tamaño de grupo, horario y duración de la sesión.

*Selección de recursos didácticos para el desarrollo de la sesión:*

Dentro de la planificación de la sesión de aprendizaje, se contempla la elaboración de los materiales complementarios y de apoyo, con la finalidad de permitir el aprendizaje activo en los estudiantes. Existen variedad de recursos; el docente debe seleccionar e implementar aquel que se ajuste a los contenidos, estrategias de aprendizaje y evaluación establecida, así como a las características del estudiante. Los recursos didácticos permiten facilitar la consecución del logro esperado, proporcionan información significativa y relevante en la sesión, sirven como guía y motivación al estudiante, son fuente de apoyo en la exposición del docente y, dependiendo del tipo de recursos, nos permiten evaluar los desempeños. Estos recursos, a su vez, pueden ser convencionales, audiovisuales o tecnológicos.

Los estudiantes actuales pertenecen a la generación NET o nativos digitales; por tanto, teniendo en cuenta sus características, el docente debe tratar de incorporar a su práctica dentro de aula herramientas tecnológicas que lo lleven a desarrollar una clase activa.

Así mismo, tal y como señalamos, estos recursos deben ser coherentes con el logro esperado y deben conectarse con las estrategias de aprendizaje y evaluación. Considerando herramientas tecnológicas como

estrategias, el docente debe fomentar la interacción cooperativa y aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, que permitan desarrollar con éxito los logros estipulados y sesiones innovadoras. Algunos ejemplos de recursos tecnológicos que podemos utilizar como soporte en nuestras sesiones son los programas informáticos, plataformas de aprendizaje, herramientas web, computadoras, entre otros.

*Realizar el diseño final de la secuencia didáctica:*

Considerado lo expuesto hasta el momento, debemos concretar el diseño de la secuencia didáctica, es decir, establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden entre sí y que guarden una secuencia significativa (Díaz Barriga 2006) para el logro esperado de la sesión.

En la secuencia didáctica, se evidencia el aprendizaje a través del producto de la sesión y los pasos considerados en párrafos anteriores. Un esquema sencillo para elaborar el diseño final de la secuencia didáctica es el que propone Díaz Barriga (2013), quien considera tres grandes momentos: Contextualización (apertura), Construcción y Cierre.

La contextualización (apertura) permite revisar los aprendizajes anteriores y evaluar el avance que tiene el estudiante en cuanto a lo planificado para la sesión, bien obtenido en sesiones anteriores, cursos previos o aprendizajes de experiencias anteriores. Para esto, podemos utilizar algunas estrategias, como las pregunta y respuesta, lluvia de conceptos, etc. Es aquí donde se brinda una motivación inicial al aprendizaje y comunica a los estudiantes el logro esperado de la sesión y la utilidad del mismo para su desempeño.

También, permite introducir algún reto difícil de solucionar o novedoso al estudiante, de modo que se vea en necesidad de lograr el nuevo aprendizaje para poder dar respuesta a este. Una vez que el docente tiene un panorama general de la clase y se ha generado la conexión, debe

retroalimentar con sus saberes y experiencias, brindándoles las herramientas necesarias a los estudiantes para que puedan generar la construcción y aplicación de sus saberes en la segunda etapa de la sesión.

Es preponderante que el docente se apoye en los recursos didácticos elegidos para la sesión. Un segundo momento es la construcción, en la que se desarrollarán las distintas experiencias y estrategias de aprendizaje que llevan a la evidencia de aprendizaje (producto de sesión). El estudiante, participante activo, desarrollará las habilidades necesarias de acuerdo con el logro de sesión y aprenderá los contenidos útiles para alcanzar el desempeño en el cual aplicará y transferirá lo aprendido. Mientras tanto, el docente registra el proceso de aprendizaje a través de los instrumentos de evaluación.

Como tercer momento se contempla el cierre. Este se realiza con la intención de integrar el conjunto de actividades realizadas en la sesión, y reorganizar la estructura de pensamiento del estudiante a partir de las interacciones que ha realizado y la nueva información a la que tuvo acceso (Barriga 2013). Es el espacio dedicado a consolidar los aprendizajes.

**Cuadro N° 2. Proceso de Planificación de la sección de Enseñanza – Aprendizaje según Cáceres María (2017)**



**Fuente:** Cáceres (2017)

**Cuadro N° 3 Plantilla para la Planificación de sección de aprendizaje según María Cáceres (2017)**

Curso:		Carrera/Dirección:	
Logro de aprendizaje de curso:			
Unidad:			
Logro de la sesión:			
Producto de la sesión de aprendizaje:			
Estrategias para la enseñanza:			
MOMENTO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
CONTEXTUALIZACIÓN			
CONSTRCCION			
CIERRE			

**Fuente:** Cáceres (2017)

*Estrategias de Enseñanza:*

Teniendo en cuenta que las estrategias de enseñanza se concretan en una variedad de modos, formas, procedimientos, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y de aprendizaje, en función de esta variedad se establecen diversos tipos de estrategias.

De ahí que hayan sido clasificadas por diferentes autores de formas distintas (Bireaud, 1990; Brown y Atkins, 1988; Navaridas, 2004) según el criterio o el aspecto que se considera de mayor importancia. El primero, denominado Enfoque para la individualización, centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual. Las estrategias que pueden responder a este enfoque fueron:

*La formulación de preguntas.*

Según algunos autores como Mendoza, en su libro “Las preguntas en la escuela: como estrategia didáctica” (1999), la formulación de preguntas es la base de una buena enseñanza. Esta consiste en la habilidad de enunciar cuestiones desafiantes y de profundidad analítica, que demandan destrezas cognitivas superiores, tales como el análisis, la síntesis y la evaluación. Al plantear preguntas desafiantes, requerimos del estudiante que explore ideas y aplique nuevo conocimiento a otras situaciones. En este sentido, plantear preguntas apropiadas, para conducir a los estudiantes hacia discusiones productivas y desencadenar respuestas que inviten a la reflexión.

*La pedagogía experiencial.*

En palabras de Dewey (1967), a través de su obra “Experiencia y Educación” “la unidad fundamental de la nueva pedagogía Investigar para innovar la docencia se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 16). Coherente con lo anterior, retomar las experiencias cotidianas de los estudiantes individuales o grupales para genera. Los procesos de reflexión,

realimentación y transformación de los sujetos desde su propia individualidad, sus competencias, su liderazgo.

*El descubrimiento guiado.*

Según Eggen y Kauchak (2009), en su libro “estrategias de enseñanza”, el descubrimiento guiado es una estrategia de enseñanza eficaz para promover la participación y la motivación de los estudiantes: en vez de recibir los contenidos de forma pasiva, descubren los conceptos y sus relaciones y los reordenan para adaptarlos a su esquema cognitivo. La enseñanza por descubrimiento coloca en primer plano el desarrollo de las destrezas de investigación del estudiante y se basa principalmente en el método inductivo y en la solución de los problemas. El profesor orienta a los alumnos y resuelve sus dudas e incentiva su trabajo.

*El texto poético.*

Devela sensibilidad al despertar los sentidos a través de las maneras profundas de expresar los sentimientos. Sentir, según Gurméndez (1981), es actuar en consonancia y armonía con las situaciones correspondientes del mundo exterior.

- *El inglés con fines específicos (IFE).*

Según Dudley-Evans y St. Jhon, el IFE está diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esta estrategia hace uso de metodologías y actividades propias de las disciplinas a las cuales sirve.

El segundo, denominado Enfoque para la socialización, se centra en la dimensión social del proceso didáctico. Las estrategias de enseñanza responden a este enfoque fueron: (a) *La didáctica problémica*. De acuerdo Polya (1947), el propósito de la didáctica problémica es poner al estudiante en contacto con la realidad para que él mismo responda a sus intereses; (b) *El blog*. Según Piscitelli (2005), filósofo argentino y especialista en nuevos medios, lo define como una página web que se actualiza frecuentemente y

está marcada por la personalidad de su autor, que le imprime su sello a través de la escritura.; y (c) *El wiky y el podcast*. Ahumada (2012) los define como herramientas de aprendizaje constructivistas que permiten innovar cómo enseñamos y cómo aprenden nuestros estudiantes. El tercero, denominado Enfoque para la globalización, aglutina las estrategias que pueden abordar interdisciplinariamente la realidad como: (a) *El aprendizaje basado en proyectos*. Es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase (Blank, Dickinson y Harwell, como se citan en Galeana, 2006). Es una práctica que requiere que el estudiante identifique un problema objeto de estudio, lo formule con precisión, desarrolle los procedimientos, interprete los resultados y saque conclusiones oportunas del trabajo realizado; y (b) *La administración del aula*. De acuerdo con Chiavenato (1989), experto empresarial y de recursos humanos, el maestro es un gerente de la clase, que debe gestionar y motivar al grupo hacia la visión de la organización del aula.

#### *Innovación de Estrategias de Enseñanza:*

Si un docente se conforma con una forma de explicar o evaluar, si hace caso omiso a los desafíos de las nuevas tecnologías, si no problematiza sus procesos de enseñanza, si poco valor le da a las potencialidades del pensamiento creativo, pues el resultado será el que los estudiantes diagnostican todos los días: el aburrimiento, la ausencia de motivación, el desconsuelo o la falta de interés por aprender. Innovar es mantener en alto la bandera de que vale la pena compartirle a otros lo que sabemos, es poner lo posible por encima de las dificultades y la desesperanza.

A veces esa innovación corresponde a un alto reflexivo del docente en el trabajo del aula para entender por qué hace lo que hace; o es un momento de evaluación para, con una mirada crítica, descubrir qué está mal o qué merece cambiarse radicalmente.

También puede suceder que la innovación provenga de una contrastación de lo propio con experiencias semejantes. El hecho de que leamos lo que otros colegas hacen sirve de espejo para reafirmar las cosas positivas y de alerta cuando notamos una flagrante equivocación. En todo caso, y eso lo sabemos los maestros, es en el diálogo entre pares, en el compartir formas de operar y organizar, como podemos hacer un ajuste de cuentas con nuestra cotidianidad para sabernos profesionales anquilosados o adalides de la renovación educativa.

La innovación de las estrategias de enseñanza trae consigo retos tan sustantivos como el cambio de eje de la docencia, pasándola de la enseñanza al aprendizaje; potenciar el aprendizaje autónomo pero guiado de los estudiantes y organizar la formación con base a las competencias no solo profesionales sino de formación global.

### **Recomendaciones para promover la innovación en la docencia según Oviedo Paulo (2012)**

<b>Principios</b>	<b>Justificaciones</b>
La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje gira alrededor de las competencias establecidas.	Todas las decisiones relativas a las estrategias de enseñanza deben realizarse a partir de las interrelaciones que, alrededor de las competencias propuestas como metas a alcanzar, se establecen en cada contexto institucional entre las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo mismo que los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas.
La organización de la actividad docente debe contemplar modalidades diversas más allá de la simple dicotomía teoría/ práctica.	La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir la necesidad de efectuar una distribución de actividades que atienda a cada uno de estos componentes de forma adecuada y posibilite el logro de la competencia establecida lo cual implica superar la dicotomía clases teóricas/clases prácticas e introducir otras modalidades organizativas (seminarios, prácticas externas, trabajo en grupo, tutoría y trabajo autónomo)
La elección de las estrategias de enseñanza debe fomentar como objetivo prioritario el trabajo	Independientemente de los escenarios o modalidades organizativas seleccionadas en cada caso, el profesor deberá preocuparse de que la(s) estrategia(s) que utilice a la hora de desarrollar su actividad conlleve(n) una participación activa del

autónomo del estudiante.	estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Por ello, las estrategias de enseñanza que requieren un trabajo más activo y con implicación personal del estudiante (aprendizaje cooperativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, etc.) deberían estar incluidos en todo el proceso
Los sistemas y estrategias de evaluación deben cambiar, lo cual exige desarrollar procedimientos apropiados.	Los sistemas de evaluación clásicos basados en los conocimientos y, en algunos casos, en las habilidades deben centrarse ahora en las competencias como conjuntos indisolubles de conocimientos, destrezas y actitudes. Los procedimientos de evaluación también deberán cambiar planteando situaciones reales y prácticas. Los profesores debieran tener a su disposición baterías de técnicas e instrumentos, bien clasificados según función y utilidad que les faciliten ampliar sus recursos evaluativos.
El cambio en las estrategias de enseñanza comienza por un cambio en la cultura académica.	La cultura tradicional tiene al profesor y su sabiduría como centro de la vida académica. El sabio profesor transmite más que enseña su saber y el alumno recibe más que procesa esa información. Es una cultura narcisista y se fundamenta en creencias primarias sobre el ser y el saber que son difíciles de cambiar. Con el cambio de estrategias de enseñanza, el centro es el alumno y su aprendizaje, y el profesor tiene que regular su actuación al servicio del aprendizaje efectivo del alumno. En definitiva, el cambio de estrategias de enseñanza implica una renovación profunda de los principios y valores que sostienen la función docente.

**Fuente:** Oviedo (2012)

### *La Diversidad:*

Cuando se utiliza el término diversidad, hay diferentes formas de interpretarlo. Desde el punto de vista etimológico procede de la palabra latina *diversita satis*. En el diccionario de la Lengua Española diversidad es; variedad, semejanza, diferencia, pero en segunda acepción se hace referencia a abundancia, concurso de varias cosas distintas

La diversidad que puede manifestarse en características propias de los individuos y, por otro lado, en aquellas características de los individuos que son fruto del contexto, derivado o no, donde se ubican. Las primeras manifestaciones necesariamente generan diferencias entre los sujetos en cuanto que producen variabilidad en cuestiones inherentes a la propia

persona, como pueden ser la motivación, el estilo y el ritmo de aprendizaje, la capacidad para aprender... Las segundas, generan desigualdades, en función del propio contexto que hace de filtro catalizador en el acceso a la igualdad de oportunidades y a los derechos que se contemplan en nuestra carta magna.

Bayot, Rincón y Hernández (2002) entienden que los distintos ámbitos educativos atienden la diversidad si parten de las diferencias y las aprovechan para el crecimiento personal y colectivo de los individuos. Las instituciones educativas y la misma sociedad deben ser conscientes de que el proceso de construcción personal depende de las características individuales (de su diversidad), pero sobre todo de los apoyos y de las ayudas que se proporcionen. Obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despreciar su riqueza.

Para Casanova (1997) la atención a la diversidad dentro del sistema educativo, en particular en sus etapas obligatorias, resulta obligada siendo su objetivo ofrecer la calidad de enseñanza que reclama y exige la sociedad actual. Impartir a todos iguales y diferentes el mismo tipo de enseñanza, no garantiza el ajuste de la misma a las características de cada alumno y, por lo tanto, la oferta adecuada para el desarrollo de sus capacidades.

Las personas somos diferentes y, en consecuencia, el sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible como para acoplarse a las particularidades individuales, de modo que las tenga en cuenta a la hora de diseñar el modelo más ajustado a éstas. Educar en la diversidad supone según Lizasoain & Peralta (1998), pensar en una escuela para todos, supone movernos en continuos tan opuestos como uniformidad / diversidad y homogeneidad / heterogeneidad. El término diversidad, es, por tanto, un constructo muy amplio que hace referencia a la diversidad cultural y no sólo a la diversidad física, y que incluye una gran variedad de posibilidades.

Al respecto, olrà Mabilon (1997) sostiene que una política global de integración de los estudiantes con necesidades especiales ha de basarse en los principios de universalidad, integración, coordinación, igualdad de oportunidades, participación, información y solidaridad.

Por consiguiente, la construcción de un programa educativo que atienda a la diversidad tiene que incluir, al menos, tres componentes educativos según Bayot, Rincón y Hernández (2002): a) Fomentar el respeto por la diferencia y el saber convivir con los demás, ya sea en el ámbito familiar, social o escolar. b) Aprovechar esa misma diversidad existente como elemento formativo de los individuos. c) Ser lo suficientemente flexible, de manera que parta de esa diversidad (o diversidades) y construir, en cada uno y en su conjunto, hasta el máximo de sus posibilidades.

Según Parcerisa (1999, 62) las medidas que favorezcan la atención a la diversidad en los distintos espacios educativos tienen que enmarcarse en dinámicas más globales de innovación en los centros educativos. En realidad, se trata de salvar impedimentos actitudinales y, en parte, organizativos que la institución debe tener en cuenta en su planificación general

#### *Objetivos de Enseñanza o de Aprendizaje*

Son descripciones de los resultados concretos que obtendrán los alumnos o de lo que serán capaces de hacer los estudiantes que cursen una determinada asignatura al término de la misma. Para su redacción hay que tener en cuenta que:

Los objetivos deben concretar lo más posible los resultados que deberá alcanzar el estudiante (resultados esperados)

Los resultados, siempre que sea posible, deben hacer referencia a conductas o productos observables y evaluables por el profesor (proceso a seguir para alcanzarlos y evidencias de su adquisición)

En algunos casos será necesario establecer las condiciones en las que habrá que demostrar esos resultados (situaciones o formas de demostración)

La planificación por objetivos es, por tanto, una forma de redactar el programa de las asignaturas, que el profesor utiliza para que los estudiantes entiendan: - Lo que él pretende enseñarles - Lo que ellos pueden aprender - Lo que ellos deberán demostrar que han aprendido.

### **Bases Legales:**

Todo trabajo de investigación se debe sustentar en el ordenamiento jurídico venezolano vigente, que representa las bases legales, los instrumentos jurídicos necesarios que justifican el tema de investigación, su función es mostrar un marco legal que fundamentan el tema en estudio. Por lo que, se presenta: La Declaración Universal de Los Derechos humanos, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley de Universidades (1970, Las líneas de trabajo de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (2021).

### **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**

En el artículo 108 de la constitución refiere la importancia de los medios de comunicación social públicos y privados que deben contribuir con la formación del ciudadano, a través de redes de biblioteca y de informática, aspectos esenciales en una universidad que permitan acciones que deben estar inclinadas a fortalecer espacios de reflexión en su desarrollo y progreso. Lo descrito se sustenta en la constitución de la República Bolivariana De Venezuela (1999), en el Capítulo VI de los Derechos culturales y Educativos

Artículo 108: Los medios de comunicación social públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana....

Artículo 110. El estado reconocerá el interés público de la ciencia y la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país....

En función de esto, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, plantean modelos educativos que favorecen una calidad en educación que este a la par con las políticas educativas del nuevo milenio que permita el desarrollo y avance en la informática y la tecnología con visión basada en valores integrales y formativos del individuo. Por tanto, las políticas educativas deben estar vinculadas al fortalecimiento de la educación integradora para generar un desarrollo profesional continuo y aceptable en el sistema social.

### **Ley de Universidades (1970).**

La educación universitaria tiene como finalidad propiciar espacios locales para la construcción de conocimientos mediante la participación activa de todos los actores involucrados, esta consolidación figura en la ley de universidades (1970), donde se expresa lo siguiente:

Artículo 3: Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso (P.1)

Es importante reflejar que por medio de un enfoque transdisciplinar e integrador se busca la trascendencia educativa en el nivel universitario, formar nuevos profesionales en torno a las realidades socio política, promover el carácter ético, social, científico y tecnológico, para promover el desarrollo de los conocimientos integrales que den repuestas a las necesidades del territorio. En tanto que su objetivo fundamental es la calidad educativa. De manera cómo esta expresado en la Ley de Universidades (1970) en el Título II Del Consejo Nacional de Universidades:

Artículo 18: El Consejo Nacional de Universidades es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la presente Ley por las Universidades, de coordinar las relaciones de ellas entre sí y con el resto del sistema educativo, de armonizar sus planes docentes, culturales y científicos y de planificar su desarrollo de acuerdo con las necesidades del país. Este Consejo, con sede en Caracas, tendrá un Secretario permanente y una Oficina de Planificación del Sector Universitario, vinculada a los demás organismos de planificación educativa, que le servirá de asesoría técnica. (p.5)

### **Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)**

Esta declaración fue hecha para todos los seres humanos que habitan en el planeta tierra, sin excepción, la misma permite en su contenido expresar los valores y principios más elementales de los seres humanos, entre ellos el derecho a la educación (artículo 26), a la superación a trascender de manera idónea a un pleno desarrollo de la personalidad humana.

### **Sistema de Variables:**

El sistema de variable puede ser conceptualizadas como todo lo que se puede medir, controlar e instruir, dentro del proceso investigativo, de allí la importancia de conocer bien las variables a medir durante la investigación.

En concordancia, Arias (2012), define la variable como: cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, ya sea cuantitativa o cualitativamente (p.78).

Según Hurtado (2010), la operacionalización de las variables es un paso importante en el desarrollo de la investigación, ya que al identificar las variables, el siguiente paso es su operacionalización, esto es la definición de las variables teóricas en término de variables empíricas (indicadores), esto es lo medible, verificable, el dato, el hecho, es donde se apoya o soporta el estudio, es el elemento más concreto de una variable, de estos indicadores surgirán los ítems o preguntas para la recolección de datos (p. 83).

#### **Cuadro N° 4: Operacionalización de las Variables.**

**Objetivo General:** Analizar competencias docentes universitario de la carrera de derecho y su coherencia con la planificación didáctica de la UNELLEZ.

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>
<b>Competencias Docentes</b> Conjunto de recursos - conocimientos, habilidades y actitudes- que necesitan los profesores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional.	Necesidad de formación	capacitación	1
		Docencia	2
	Innovación de Estrategias de enseñanza	Acorde al grupo	3
		Acorde al contenido	4
		Acorde a la necesidad	5
	Objetivos	Objetivos académicos	6
		Objetivos actitudinales	7
	Planificación progresiva del aprendizaje	Tiempo	8
		Organizar progresiva del contenido	9
		Adaptar el contenido a la realidad	
	Actividades de aprendizaje	Nivel de complejidad	10
		Estructurar las tareas	11
Creación de materiales didácticos con las TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos	Recursos en TIC	12	
	Multimedia	13	

	Atender la diversidad	Adaptar el proceso de enseñanza	14
		Individualidad	15
		Métodos y técnicas	16
			17
Planificación Didáctica	Planteamiento de Logro de sesión	Finalidad	18
	Determinación de la Evaluación	Enfoque por competencias	19
	Realizar el diseño final de la secuencia didáctica	Didáctica	20-21
	Estrategias de Enseñanza	Procedimientos, técnicas y actividades	22-23

Fuente: **Belandria (2022)**

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene como propósito explicar el proceso que se empleará para la ejecución del estudio, tipo de investigación, población y muestra, técnica, recolección de datos, validez, confiabilidad de los instrumentos, técnica de análisis de datos y el procedimiento a utilizar. En este caso la investigación es de tipo cuantitativa, con la obtención de datos numéricos que permitirán emitir juicios de valor ante interrogantes puntuales.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014): la investigación cuantitativa usa la recolección de los datos para probar hipótesis, con base en la mediación numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. De modo que, esta sirve para confirmar las hipótesis planteadas por el investigador.

#### **Diseño de la Investigación:**

##### *Tipo de Investigación*

El estudio a realizarse es de tipo descriptivo, ya que se pretende observar y describir un fenómeno como es la coherencia con la planificación didáctica UNELLEZ Extensión Bolívar 2021. En este sentido, Ander-Egg (1987) definió los estudios descriptivos como aquellos cuyos objetivos es caracterizar un evento o situación concreta, indicando sus rasgos peculiares o diferenciadores.

En este sentido, con este tipo de investigación, su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Por consiguiente, los estudios descriptivos, tienen como objetivo central lograr la descripción o caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular.

### **Población y Muestra**

#### *Población:*

Para la presente investigación la población está conformada por un total de diecisiete (17) docentes de la carrera de Derecho, UNELLEZ Extensión Bolívar 2021.

#### *Muestra:*

La muestra es un fragmento de la población por estudiar, al respecto Arias (2012:83) la define como: un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible. De la población total de docentes de la Carrera de Derecho UNELLEZ Extensión Bolívar: diecisiete (17) docentes, y se tomara el 100 % de la población, conocida como muestra censal.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

Toda investigación necesita apoyarse en datos verídicos, surgidos del campo de estudio. Es por ello, que en la presente investigación se tomara en cuenta la técnica de la encuesta que se aplicara a través de un instrumento que es el cuestionario. En relación con la descripción del instrumento, Hernández, Fernández y Baptista (2014:200), lo define como el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente.

Para lograr los fines de la investigación, se diseñará un instrumento de recolección de datos, dirigido al personal docente de la Carrera de Derecho UNELLEZ Extensión Bolívar, año 2021. El cuestionario se estructura en tres (3) partes: la primera parte, una presentación en la que se explica el motivo de la investigación; la segunda está referida a las instrucciones y la tercera parte: donde responderán los ítems relacionados con los indicadores de estudio, con una escala tipo Lickert, con las siguientes opciones de respuesta:

### **Validez y Confiabilidad del Instrumento**

#### *Validez*

Toda información necesita reforzar su contenido. Para ello se elaboran instrumentos a los cuales se debe verificar su pertinencia con la fundamentación teórica propuesta en el estudio y referenciar su contenido por medio de la ayuda de especialistas que conozcan los temas tratados. Para Arias (2012:79), la validez significa que las preguntas o ítems deben tener una correspondencia directa con los objetivos de la investigación. Es decir, las interrogantes sólo consultarán aquello que se pretende conocer o medir.

Para efectos de esta investigación, se debe considerar la validez de contenido a través del juicio de expertos, a saber: un metodólogo, un docente universitario, con títulos de magíster o doctor, a quienes se les facilitara el instrumento diseñado para que realicen las correcciones pertinentes, y redactar el instrumento final para la aplicación a la muestra seleccionada.

#### *Confiabilidad*

La confiabilidad de un instrumento de medición de acuerdo a Hernández, et al., (2014:242), se determina mediante diversas técnicas. Sin embargo, estos autores expresan con respecto al término antes señalado lo siguiente: La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce igual resultados.

### **Análisis e Interpretación de los Resultados.**

Parella y Martins (2010:188), señalan que el análisis de los datos consiste en: tomar las variables de estudio (datos), se procede a su análisis estadístico el cual permite hacer suposiciones e interpretaciones y acceder a la información que los mismos puedan proporcionar.

En este caso, cuando se realice el análisis de los datos se utilizará la estadística descriptiva. En tal sentido, cumplida la fase de aplicación del instrumento para la recolección de la información, se procede a la tabulación, ordenamiento, procesamiento y presentación de los resultados.

Se calculará medias aritméticas, frecuencias y porcentajes de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems asociados a los indicadores de las dimensiones que miden la variable, con el objeto de tener una idea real de las características de la muestra objeto de estudio. Construyéndose una tabla de doble entrada donde se vaciará las respuestas emitidas por los docentes según las alternativas de respuestas seleccionadas. Los resultados del tratamiento estadístico se organizarán en cuadros y gráficos, los cuales, serán interpretados y categorizados según el baremo que posteriormente serán comparados con los sustentos teóricos.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la Hernández, Fernández y Baptista (2014), el objetivo del cuarto capítulo del trabajo de grado o tesis es “presentar los resultados del análisis de los datos; es decir, mostrar si los datos obtenidos apoyan o no la hipótesis de la investigación” (p. 33), destacando la importancia del mismo en el desarrollo y culminación del proyecto investigativo. Es importante destacar que las informaciones emanadas de los encuestados por si solas no representan la generación de conocimiento, para ello es necesario llevar a cabo una serie de pasos que permitan la creación de actividades preponderantes dentro del proceso de investigación; entre ellas primero se encuentra, clasificación, permitiendo elaborar tipologías y agrupar individuos por clases en función de sus semejanzas con respecto al conjunto de las variables.

Seguidamente se presenta la tabulación de datos, que consiste en construir tablas para presentar los datos estadísticos de una forma clara y específica, proporcionando las herramientas necesarias en el siguiente proceso que reside en el análisis de datos, el cual se engloba en estadística como un conjunto de métodos descriptivos multidimensionales.

Por lo tanto, una vez aplicado el instrumento de recolección de datos a los sujetos bajo estudio, se procedió a clasificar codificar y tabular la información, para poder establecer cuantitativa y cualitativamente las apreciaciones de los encuestados sobre los aspectos relacionados a la temática en cuestión, y así poder establecer inferencias correspondientes. En este sentido, la información obtenida se presenta de forma tabular y gráfica de la siguiente manera:

**Instrumento aplicado a la muestra seleccionada del Personal Docente perteneciente Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas**

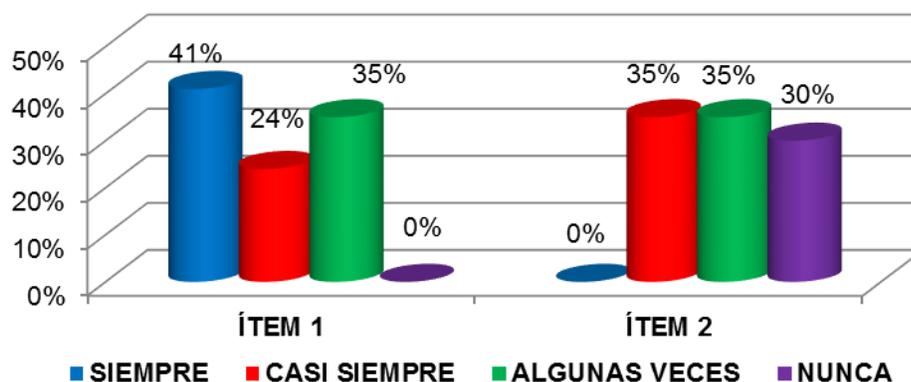
**Variable:** Competencias Docentes

**Cuadro 3.**

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Necesidad de formación. Indicador: capacitación Docencia.*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		F	%	f	%	F	%	f	%
1	Participa Usted en jornadas de capacitación de sus competencias docentes	07	41	04	24	06	35	0	0
2	Las actividades de docencia universitaria en el municipio, requieren de formación permanente	0	0	06	35	06	35	05	30

**Fuente:** Belandria (2022).



**Gráfico 1.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Necesidad de formación. Indicador: capacitación Docencia.

A continuación se presentan los resultados emanados de la Dimensión Necesidad de formación ítems 1 y 2, donde se pudo observar que los 41% de los encuestados seleccionó la alternativa Siempre para afirmar que presenta antes los estudiantes actividades innovadoras que despierta el interés de los mismo, le acompaña un 24% en la categoría Casi Siempre respaldando la primera postura. No obstante, el restante 35% se inclinó por Algunas Veces. Estos resultados colocan de manifiesto que un alto porcentaje del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar los encaminan sus esfuerzo a la realización de un trabajo efectivo.

Por su parte, en el ítem 2 un 35% eligió la categoría Casi Siempre para aludir que observa una actitud positiva hacia el trabajo de equipo entre sus compañeros. Contraria a esta postura un importante 30% se inclinó por Nunca, negando este tipo de actitud en sus pares laborales, el restante 35% manifestó ambigüedad en sus respuestas seleccionando la opción Alguna Veces. Estos porcentajes dejan entre ver que existen un grupo importante de docentes con actitudes negativas hacia el trabajo cooperativo con miras hacia la excelencia laboral.

Para respaldar lo descrito anteriormente, resalta la opinión Clavijo, (2015), quien manifiesta: La competencia “no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones” (p.129). Desde esta óptica las actitudes docentes tienden a ser variables dentro extensión del municipio Bolívar y más aún, cuando hay un nivel de exigencias por parte de la coordinación de la extensión.

Cabe agregar que la actitud del docente juega un factor determinante para madurar profesionalmente, y para desempeñar eficientemente la práctica pedagógica. Es importante resaltar que algunos docentes ante los

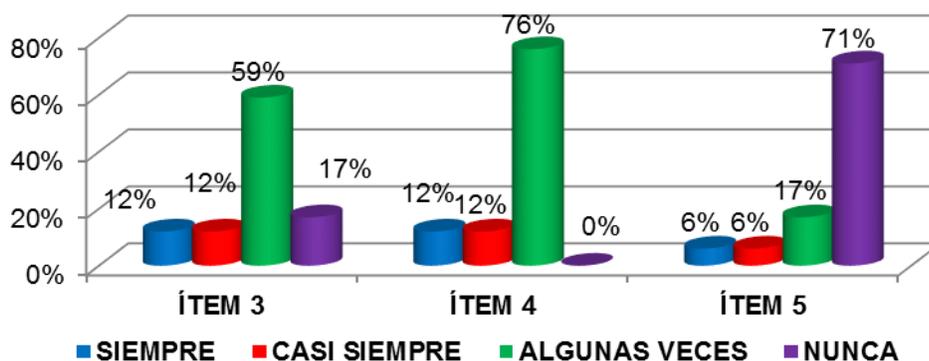
procesos de cambio hacen resistencia para su adaptación, mostrándose con una actitud no receptiva para apropiarse del conocimiento, es decir, se encuentran negados a encaminar su tiempo hacia la investigación, siendo más difícil su autoformación.

#### Cuadro 4.

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Innovación de Estrategias de enseñanza. Indicador: Acorde al grupo, Acorde al contenido, Acorde a la necesidad.*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		F	%	f	%	f	%	f	%
3	Evidencia Usted. Innovación de sus estrategias de enseñanza según el grupo de estudiantes que atiende	02	12	02	12	10	59	03	17
4	Las estrategias de enseñanza son planificadas en función del contenido a desarrollar	02	12	02	12	13	76	0	0
5	La innovación de las estrategias de enseñanza se toma en cuenta según las necesidades de enseñanza	01	06	01	06	03	17	12	71

Fuente: Belandria (2022).



**Gráfico 2.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Innovación de Estrategias de

enseñanza. Indicador: Acorde al grupo, Acorde al contenido, Acorde a la necesidad.

En relación con el indicador Acorde al grupo ítem 3, refleja un 59% en la alternativa Algunas Veces destacando inconsistencia sobre la incorporación de las tecnologías de la información en el trabajo por parte de los docentes en estudios. Llama la atención que un 17% refirió a la categoría Nunca negando la inclusión de las TIC como herramientas formativas en el aula. Es de reseñar que solo un 12% Siempre hace uso de estas herramientas, respaldando el restante 12% en la alternativa Casi Siempre. Estas posturas permiten visualizar que la mayoría de los docentes en cuestión no se sujetan antes las exigencias de la transformación pedagógica dejando de lado la actualización y la autoformación docente.

Por otra parte el ítem 4 indicó que solo un 12% de los sujetos entrevistados Siempre busca a documentarse a través de las estrategias de enseñanza cuando afrontan problemas pedagógicos en el aula de clase, le apoya otro 12% en la opción Casi Siempre. No obstante el mayor porcentaje de respuestas se encuentran en Algunas Veces, mostrando que un 76% de los involucrados presentan discontinuidad ante la planificación en función del contenido a desarrollar para dar respuestas a los nudos críticos que le dificulta la enseñanza.

Al respecto, Tuning, (2007), expresan: “Podría decirse que las competencias son una especie de intersección en la que confluyen conocimientos y habilidades que aseguran un desempeño óptimo y eficaz, en términos cualitativos, frente a un área del conocimiento específica”.

En ese sentido alude el autor que estos procesos de indagación impactan positivamente en el hecho educativo y más aún si se cuentan con docentes que enriquecen su perfil, fortalecen sus habilidades y destrezas a través de la función del contenido a desarrollar.

En concordancia con lo descrito, se presentan el ítem 5, donde puedo apreciarse que solo un 6% de los docentes se inclinaron por la alternativa

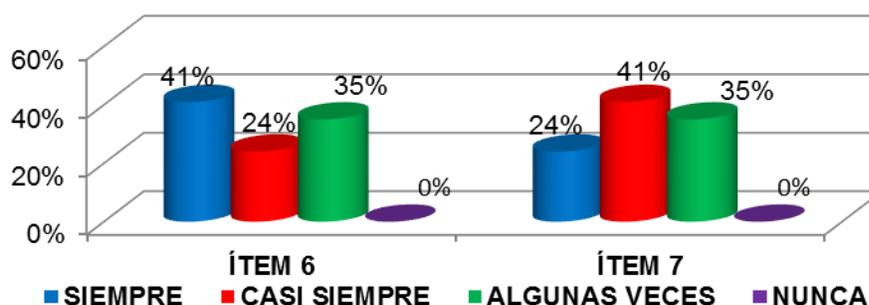
Siempre para afirmar seguridad al aplicar las estrategias de enseñanza se toma en cuenta según las necesidades de enseñanza para construir nuevos conocimientos, le respalda otro 6% en la categoría Casi Siempre. Un 17% seleccionó la opción Algunas veces, presentando dudas al respecto. En contraposición con las opiniones emanadas el restante 71% escogió la opción Nunca para negar todo conocimiento al recurso metodológico. Este último porcentaje deja al descubierto que un número elevado de docente presenta deficiencias en la aplicación de la estrategia de enseñanza.

### Cuadro 5.

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Objetivos. Indicador: Objetivos académico, Objetivos actitudinales*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		F	%	f	%	f	%	f	%
6	Identifica con claridad los objetivos académicos de sus responsabilidades docentes	07	41	04	24	06	35	0	0
7	Desarrolla objetivos actitudinales en sus actividades cotidianas docentes	04	24	07	41	06	35	0	0

**Fuente:** Belandria (2022).



**Gráfico 3.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar”, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Objetivos. Indicador: Objetivos académico, Objetivos actitudinales.

El gráfico N° 3 indicador Objetivos académico ítem 6 reflejó que el 41% de los formadores Siempre Identifica con claridad los objetivos académicos de sus responsabilidades docentes sus prácticas educativas se preocupan por estar actualizados en la estrategias con mayor eficacia, le respalda un 24% en Casi Siempre. Con una postura despreocupada el 35% restante señaló Algunas Veces al no brindarle la importancia suficiente que representa la actualización estratégica.

De igual manera, Indicador Objetivos actitudinales el ítem 7 indica que un importante 24% de los entrevistados Siempre observa el desarrollo de objetivos actitudinales en sus actividades cotidianas docentes, asimismo, el 41% Casi Siempre se inclina por esta tendencia, mientras el 35% Algunas veces denota esta actitud en los demás. Dicho esto, se puede percibir la existencia de un trabajo divorciado entre los docentes, reinando el trabajo individual en las prácticas educativas. Sin embargo, un aspecto positivo radica en que los docentes, de manera inconsciente hacen uso del proceso actitudinal para actualizar sus estrategias educativas.

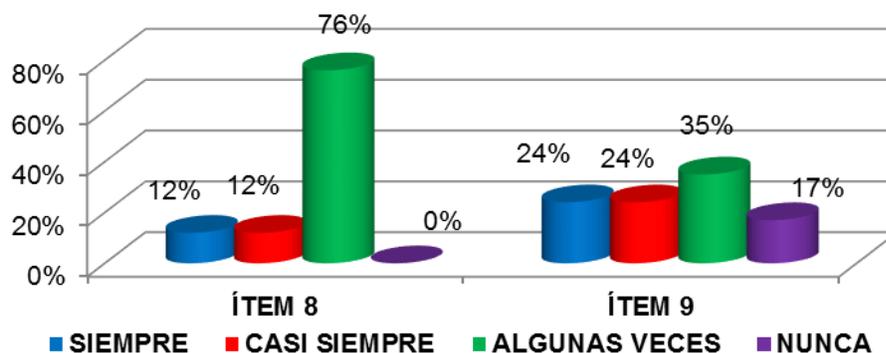
Al respecto Zabala y Arnau, (2013) explican que el docente debe formarse académicamente al aprendizaje de conocimientos sin importar sus aplicaciones y que se evaluaban midiendo la memorización de un temario. Es decir, tiene como objetivo abordar los distintos problemas pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual, sienta su punto de partida en la preocupación de romper con los nudos críticos que se presentan en la extensión municipalizada. Por tanto, la práctica educativa se encuentra supeditada a la estrategia de enseñanza siendo la segunda la ruta a seguir para minimizar los obstáculos que se presentan en el hecho educativo.

**Cuadro 6.**

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Planificación progresiva del aprendizaje. Indicador: Tiempo, Organizar progresiva del contenido*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		f	%	f	%	f	%	f	%
8	La planificación del aprendizaje se realiza en función del tiempo a utilizar en sus actividades docentes	02	12	02	12	13	76	0	0
9	Incluye usted en la planificación de sus actividades docentes, la acción progresiva de contenidos	04	24	04	24	06	35	03	17

**Fuente:** Belandria (2022).



**Gráfico 4.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Planificación progresiva del aprendizaje. Indicador: Tiempo, Organizar progresiva del contenido.

El cuadro N° 6 y grafico N° 4, ítem 8; se pudo observar que solo el 12% de los encuestados Siempre manifiestan Satisfacción en el trabajo que desempeña, lo que le impulsa a la planificación del aprendizaje en distintas áreas del conocimiento. Otro 12% respalda las opiniones anteriores con la categoría Casi Siempre. No obstante, el restante 76% se inclinó por la opción

Alguna Veces para justificar la falta de satisfacción en su función del tiempo a utilizar en sus actividades docentes, dejando de lado la iniciativa para seguir formándose en el ramo laboral.

Por su parte, el ítem 9 indicó que un 24% de los involucrados seleccionó la alternativa Siempre para manifestar la planificación de sus actividades docentes, la acción progresiva de contenidos en el ambiente de trabajo en el que se desenvuelve diariamente, otro 24% eligió la opción Casi Siempre apoyando la postura anterior. Sin embargo, un 35% optó por la categoría Algunas Veces para reflejar sus incomodidades en el recinto. Mientras que el restante 17% se inclinó por la respuesta Nunca para dar a entender que existe un clima poco satisfactorio que no le permite motivarse en el cumplimiento de sus tareas diarias.

Los esfuerzos por integrar las competencias en la educación iniciaron con el proyecto Tuning en 1999 (López, 2013). Este proyecto surgió como resultado del esfuerzo de varias universidades europeas que se propusieron innovar la enseñanza en ese continente

En virtud de lo descrito, López, (2013), describe los esfuerzos por integrar las competencias en la educación iniciaron con el proyecto Tuning en 1999. En lo que respecta a los docentes de la educación universitaria, este proyecto surgió como resultado del esfuerzo, motivación es un elemento que habla por sí solo y está estrechamente vinculado con la satisfacción.

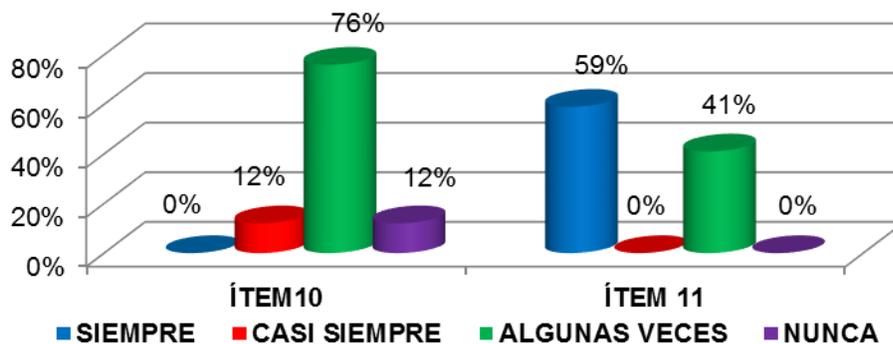
#### **Cuadro 7.**

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Actividades de aprendizaje. Indicador: Nivel de complejidad, Estructurar las tareas.*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		f	%	f	%	f	%	f	%
10	Son adaptados los contenidos de aprendizaje a las realidades académicas de los estudiantes	0	0	02	12	13	76	02	12

11	Se refleja en las actividades de aprendizaje un nivel de complejidad acorde a las necesidades formativas del estudiante	10	59	0	0	7	41	0	0
----	---	----	----	---	---	---	----	---	---

**Fuente:** Belandria (2022).



**Gráfico 5.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Actividades de aprendizaje. Indicador: Nivel de complejidad, Estructurar las tareas.

Los resultados obtenidos en el ítem 10 indicaron que el 76% de los docentes se inclinó por la opción Algunas Veces al presentar dudas sobre los contenidos de aprendizaje los docente adscrito a la extensión municipalizada objeto de estudio. Un 12% manifestó Siempre para destacar las realidades académicas de los estudiantes es una característica propia del docente de la extensión municipalizada. En contraposición, el restante 12% opinó que Nunca, para manifestar un alto nivel de insatisfacción en la adaptación de los contenidos de aprendizaje a las realidades académicas de los estudiantes. Estos porcentajes son un clave indicativo de que existe un problema vocacional que puede repercutir negativamente en la formación educativa de los estudiantes de este nivel.

En concordancia con el ítem anterior, se presenta el ítem 11 donde el 59% de los docentes refleja en las actividades de aprendizaje un nivel de complejidad acorde a las necesidades formativas del estudiante, mientras

que el 41% restante lo padece Alguna Veces. Estos porcentajes permiten inferir que un alto número de docentes objetos de estudios presentan insatisfacción vinculadas a factores externos, lo que hace presumir que estos carecen de estrategias efectivas para el manejo de los estudiantes en su formación universitaria.

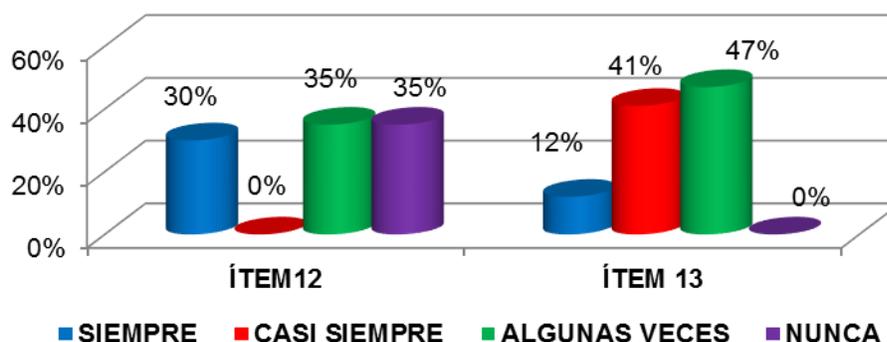
Para complementar lo referido anteriormente, Argudín, (2010) que refirió que la convergencia entre habilidades, conocimientos y valores, determinó las competencias básicas para la educación. Es decir, impulsan al docente a ser cada vez mejor en sus labores, pero el camino al crecimiento personal, es una cuestión de elección, no se puede obligar a nadie a desarrollar su crecimiento individual, esto debido, a que el crecimiento profesional es cuestión de metas propuestas y objetivos que conduzcan a la autoformación del individuo.

#### **Cuadro 8.**

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Creación de materiales didácticos con las TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos. Indicador: Recursos en TIC, Multimedia.*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		f	%	f	%	f	%	F	%
12	Incorpora en sus actividades docentes tareas estructuradas como actividades básicas de aprendizaje	05	30	0	0	06	35	06	35
13	Considera que son efectivos en el aprendizaje del estudiante las actividades basadas en las TIC	02	12	07	41	08	47	0	0

Fuente: Belandria (2022).



**Gráfico 6.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Creación de materiales didácticos con las TIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos. Indicador: Recursos en TIC, Multimedia.

Lo descrito en los ítems 12 y 13 indican que el 35% de los docentes en cuestión Nuca incorpora en sus actividades docentes tareas estructuradas como actividades básicas de aprendizaje, pues no es reconocido por sus jefes inmediatos la efectividad de sus funciones, otro 35% se inclinó por la opción Algunas Veces presentando ambigüedad en sus respuestas, mientras el restante 30% manifestó siempre sentirse respaldado por la aprobación de sus jefes inmediatos. Esta postura permite deducir que existen problemas de incorporación de actividades básicas por parte del docente en relación a las tareas estructuradas de aprendizaje hacia un trabajo enmarcado en la excelencia.

A esto se le suma, en el ítem 13 en las categorías Siempre con 12% y Casi Siempre un 41 % que estos realizan el trabajo efectivos en el aprendizaje del estudiante, mientras el 47% escogió la opción Algunas Veces para mostrar las actividades basadas en las TIC por el trabajo docente. Lo aquí descrito hace suponer las competencias tecnológicas básicas en la docencia que potencian el desarrollo profesional y conocer las posibilidades de las TIC para la mejora de la práctica docente, de esta forma fomentar en

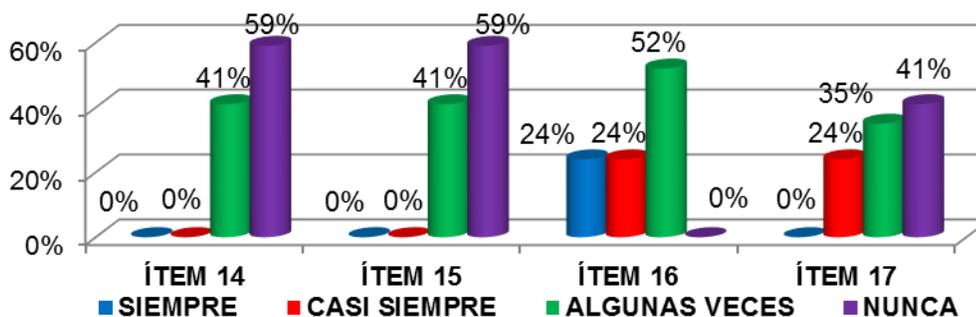
los estudiantes universitario una actitud positiva en la aplicación de la tecnología.

### Cuadro 9.

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Atender la diversidad. Indicador: Adaptar el proceso de enseñanza, Individualidad, Métodos y técnicas.*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		F	%	f	%	f	%	f	%
14	Requiere de capacitación en actividades con fundamento en multimedia	0	0	0	0	07	41	10	59
15	Adapta el proceso de enseñanza según la diversidad de requerimientos del grupo de estudiante	0	0	0	0	07	41	10	59
16	Aparte de las generalidades de aprendizaje, planifica usted algunas actividades individuales para sus estudiantes	04	24	04	24	09	52	0	0
17	Domina diversos métodos y técnicas para coadyuvar la forma en que es atendida la diversidad de necesidades de sus estudiantes	0	0	04	24	06	35	07	41

Fuente: Belandria (2022).



**Gráfico 7.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Atender la diversidad. Indicador: Adaptar el proceso de enseñanza, Individualidad, Métodos y técnicas.

Los ítems 14 y 15, dejan entrever que los 59% de los docentes entrevistados señalaron la alternativa Nunca para referir que los jefes inmediatos no le brindan la importancia formativa que revisten de la capacitación en actividades con fundamento en multimedia tomando en cuenta el proceso de enseñanza según la diversidad de requerimientos del grupo de estudiante, en restante 41% expresó que solo Algunas Veces se observa una actitud receptiva hacia este lineamiento ministerial. Asimismo, un 59% en la opción Nunca distingue que los docentes que Nunca se le exigen acciones que favorezcan el proceso de enseñanza Individualizada aplicando métodos y técnicas. El restante 41% manifestó que solo Algunas Veces se toma este tipo de acciones dentro de la planificación.

Lo referido en los citados ítems permite visualizar dentro de la extensión analizada la capacitación en actividades con multimedia y proceso de enseñanza son tomados a la ligera. Sin embargo, se hace necesario un proceso de sensibilización que fomente en los actores educativos una visión transformadora que se encuentra inmerso dentro de este tipo de eventos donde se comparten experiencias pedagógicas y consolidación del conocimiento. En este sentido Quintana (2010), se denominó competencia digital al dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten a los docentes usar de manera efectiva las TIC como apoyo a su formación profesional, así como al uso de recursos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, es decir, de aprendizaje y transmisión de conocimiento, los cuales no tienen límites de participantes ni de temáticas abordadas.

En otro orden de ideas, el ítem 16 y 17, colocan de manifiesto que un 24% Siempre ejecutan actividades individuales atendiendo la diversidad de necesidades de sus estudiantes, le respalda otro 24% en la categoría Casi Siempre, mientras que el 52% restante expresó que Algunas Veces. Resulta oportuno señalar que aunque en esta extensión municipalizada son menores

las actividades enfocada a la transformación de la realidad educativa, son los primeros pasos para dar a conocer entre los involucrados las ventajas que revisten el proceso de enseñanza individualizada dentro y fuera de los recintos educativos.

Finalmente, el ítem 17, permitió observar que un 24% de los docentes encuestados manifestó Casi Siempre percibir una cultura la aplicación de diversos de métodos y técnicas que coadyuven en la atención de las necesidades de sus estudiantes, un 35% solo Algunas Veces expresa este tipo de ideas, mientras que el restante 41% se inclinó por la alternativa Nunca para manifestar poca disposición del docente para profundizar en estas problemáticas.

Es importante destacar, que las extensiones municipalizadas sin importar el nivel al que pertenezcan son espacios para la producción de conocimientos, experiencias y socialización de los mismos, de tal manera, se debe hacer uso de ello como elementos que servirán como medio de transformación del comportamiento humano, es decir, analizar las diferentes aristas que implica la formación educativa universitaria.

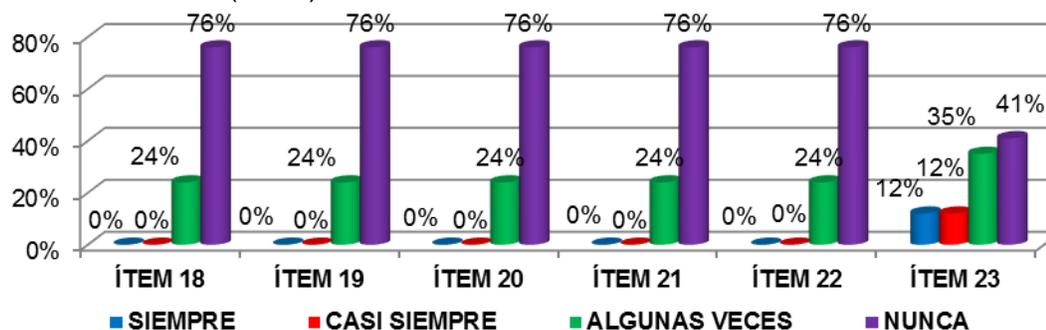
#### **Cuadro 10.**

*Distribución de las opiniones del personal docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimensión: Planteamiento de Logro de sesión, Determinación de la Evaluación, Realizar el diseño final de la secuencia didáctica y Estrategias de Enseñanza. Indicador: Finalidad, Enfoque por competencias, Didáctica, Procedimientos, técnicas y actividades*

Nº	Ítems	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		NUNCA	
		f	%	f	%	f	%	f	%
18	Selecciona contenidos, las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos.	0	0	0	0	04	24	13	76
19	Las competencias es un proceso que valora el desempeño del estudiante en un determinado contexto, centrándose en los aspectos esenciales del aprendizaje	0	0	0	0	04	24	13	76

20	Evidencia el aprendizaje a través del producto de la sesión y los pasos en el proceso de aprendizaje.	0	0	0	0	04	24	13	76
21	Revisa los aprendizajes anteriores y evaluar el avance que tiene el estudiante en cuanto a lo planificado para la sesión	0	0	0	0	04	24	13	76
22	Las estrategias de enseñanza se concretan en una variedad: modos, formas, procedimientos, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y de aprendizaje.	0	0	0	0	04	24	13	76
23	El enfoque para la individualización, centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual	02	12	02	12	06	35	07	41

Fuente: Belandria (2022).



**Gráfico 8.** Representación Gráfica de la distribución de opiniones del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar, carrera de Derecho Estado Barinas. Dimension: Planteamiento de Logro de sesión, Determinación de la Evaluación, Realizar el diseño final de la secuencia didáctica y Estrategias de Enseñanza. Indicador: Finalidad, Enfoque por competencias, Didáctica, Procedimientos, técnicas y actividades

Los resultados obtenidos en el cuadro N° 10, indicador Participación en Estrategias de Aprendizaje señalan en el ítem 18 que el 76% de los docentes encuestados Nunca Selecciona contenidos, las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos con miras a llevar el Planteamiento de Logro de sesión, mientras que el restante 24% Algunas Veces lo hace. Llama la atención que ninguno de los sujetos seleccionara las alternativas Siempre o Casi Siempre, denotando que la totalidad de ellos no tiene una cultura de

estrategias de aprendizaje informáticamente lo realizado en sus actividades educativas cuando de allí se parte la Selección de contenidos.

Por su parte, el ítem 19 dio a conocer que solo el 24% de los informantes a través de la opción Siempre afirma que las competencias es un proceso que valora el desempeño del estudiante en un determinado contexto, centrándose en los aspectos esenciales del aprendizaje. Contraria a estas opiniones, el 76% restante manifestó que Nunca este fenómeno era visible en el ambiente municipalizado Bolívar. Resulta preocupante deducir la existencia de un alto nivel de apatía hacia la determinación de la evaluación y aprendizaje, pues de él emergen las visiones transformacionales que involucran la evolución constante de la calidad educativa.

En concordancia con el ítem anterior, se observa en el ítem 20 que el 76% de los estudiantes Nunca muestran entusiasmo a la participación en el aprendizaje a través del producto de la sesión y los pasos en el proceso de aprendizaje, solo un 24% restante seleccionó la alternativa Algunas Veces al mostrar actitud dispuesta hacia la incorporación en este tipo de eventos. Estas opiniones permitieron deducir, que la mayoría de sujetos en cuestión no sienten la obligación de incluirse en estas actividades pues la consideran un desgaste sumado a las tareas que realizan. Por tanto, se hace necesario revisar en profundidad como se está llevando institucionalmente esta actividad.

Al respecto, Díaz Barriga (2006), establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden entre sí y que guarden una secuencia significativa para el logro esperado de la sesión. De allí la importancia de los mismos en una cultura educativa, pues en el perfil docente existe el rol de investigador el cual no es muy frecuente observarlo. Sin embargo, es el momento de romper el paradigma pasivo y producir conocimiento para avanzar hacia el diseño final de la secuencia

Situación que no se evidencia en el ítem 21, al observarse un 76% de respuestas docentes los cuales se inclinaron hacia la categoría Nunca para negar que las pocas revisiones de los aprendizajes anteriores, evaluación y avance que tiene el estudiante no llegan a ejecutarse por medio de planes de acción en cuanto a la sesión. El otro 24% restante seleccionó la opción Algunas Veces para manifestar falta de continuidad y seguimiento en la ejecución de estos planes educacionales. Por lo expresado, se requiere de un personal docente comprometido con los lineamientos emanados por el ente regulador.

En ese sentido, estas actividades tienen el propósito de unir en un solo equipo el personal docente para tratar temáticas, observar situaciones de interés educativo, entre ellas se pueden seleccionar: necesidad de formación, secuencia didáctica, procesos de transformación educativa, Por su parte, los ítems 22 y 23 corroboran lo descrito hasta ahora deficiente participación de los docentes en la aplicación de estrategias de enseñanza y enfoque para la individualización, pues solo el 24% de ellos se ha integrado Algunas Veces a estos eventos, mientras el porcentaje mayor se observa en la categoría Nunca. Asimismo, el 12% de los sujetos analizados Siempre observa compromiso del colectivo de formación docente hacia el impulso de actividades y tareas de enseñanza-aprendizaje, centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual. Le apoya otro 12% en esta postura. Un 35% eligió la opción Algunas Veces al presentar dudas en sus respuestas. No obstante, el restante 41% dijo que Nunca se observa las estrategias de enseñanza y la distinta forma de procedimientos, técnicas y actividades

Las estrategias de enseñanza se concretan en una variedad: modos, formas, procedimientos, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y de aprendizaje.

El enfoque para la individualización, centra su atención en el estudiante

en cuanto sujeto individual

Cabe resaltar, que este colectivo representa una figura que se encarga de dar a conocer e impulsar las estrategias de enseñanza y variedad de los formas de aprendizaje y enseñanza que circula a partir de las dinámicas participativas protagonistas desde el enfoque individualizado en el estudiante de la acción participativa y transformadora de las realidades educativas.

### **Análisis General del Diagnóstico**

Una vez aplicado el instrumento de recolección de información que aborda el trabajo de grado titulado: “competencias docentes universitaria de la carrera de derecho y su coherencia con la planificación didáctica UNELLEZ, extensión municipalizada Bolívar estado Barinas, en el cual, se valoró determinada población y muestra, se empleó un cuestionario con preguntas policotómicas para ser aplicado al personal docente, y por este medio se procedió a conseguir la información que permitiera realizar un diagnóstico, al derivarse las siguientes conclusiones:

En los ítems 1 y 2, donde se pudo observar que los 41% de los encuestados seleccionó la alternativa Siempre para afirmar que presenta antes los estudiantes actividades innovadoras que despierta el interés de los mismo, le acompaña un 24% en la categoría Casi Siempre respaldando la primera postura. No obstante, el restante 35% se inclinó por Algunas Veces. Estos resultados colocan de manifiesto que un alto porcentaje del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar los encaminan sus esfuerzo a la realización de un trabajo efectivo.

Por su parte, en el ítem 2 un 35% eligió la categoría Casi Siempre para aludir que observa una actitud positiva hacia el trabajo de equipo entre sus compañeros. Contraria a esta postura un importante 30% se inclinó por Nunca, negando este tipo de actitud en sus pares laborales, el restante 35%

manifestó ambigüedad en sus respuestas seleccionando la opción Algunas Veces. Estos porcentajes dejan entre ver que existen un grupo importante de docentes con actitudes negativas hacia el trabajo cooperativo con miras hacia la excelencia laboral.

En el ítem 3, refleja un 59% en la alternativa Algunas Veces destacando inconsistencia sobre la incorporación de las tecnologías de la información en el trabajo por parte de los docentes en estudios. Llama la atención que un 17% refirió a la categoría Nunca negando la inclusión de las TIC como herramientas formativas en el aula. Es de reseñar que solo un 12% Siempre hace uso de estas herramientas, respaldando el restante 12% en la alternativa Casi Siempre. Estas posturas permiten visualizar que la mayoría de los docentes en cuestión no se sujetan ante las exigencias de la transformación pedagógica dejando de lado la actualización y la autoformación docente.

El ítem 4 indicó que solo un 12% de los sujetos entrevistados Siempre busca documentarse a través de las estrategias de enseñanza cuando afrontan problemas pedagógicos en el aula de clase, le apoya otro 12% en la opción Casi Siempre. No obstante el mayor porcentaje de respuestas se encuentran en Algunas Veces, mostrando que un 76% de los involucrados presentan discontinuidad ante la planificación en función del contenido a desarrollar para dar respuestas a los nudos críticos que le dificulta la enseñanza.

El ítem 5, donde puedo apreciarse que solo un 6% de los docentes se inclinaron por la alternativa Siempre para afirmar seguridad al aplicar las estrategias de enseñanza se toma en cuenta según las necesidades de enseñanza para construir nuevos conocimientos, le respalda otro 6% en la categoría Casi Siempre. Un 17% seleccionó la opción Algunas veces, presentando dudas al respecto. En contraposición con las opiniones emanadas el restante 71% escogió la opción Nunca para negar todo

conocimiento al recurso metodológico. Este último porcentaje deja al descubierto que un número elevado de docente presenta deficiencias en la aplicación de la estrategia de enseñanza

El ítem 6 reflejó que el 41% de los formadores Siempre Identifica con claridad los objetivos académicos de sus responsabilidades docentes sus prácticas educativas se preocupan por estar actualizados en las estrategias con mayor eficacia, le respalda un 24% en Casi Siempre. Con una postura despreocupada el 35% restante señaló Alguna Veces al no brindarle la importancia suficiente que representa la actualización estratégica.

El ítem 7 indica que un importante 24% de los entrevistados Siempre observa el desarrollo de objetivos actitudinales en sus actividades cotidianas docentes, asimismo, el 41% Casi Siempre se inclina por esta tendencia, mientras el 35% Algunas veces denota esta actitud en los demás. Dicho esto, se puede percibir la existencia de un trabajo divorciado entre los docentes, reinando el trabajo individual en las prácticas educativas. Sin embargo, un aspecto positivo radica en que los docentes, de manera inconsciente hacen uso del proceso actitudinal para actualizar sus estrategias educativas.

El ítem 8; se pudo observar que solo el 12% de los encuestados Siempre manifiestan Satisfacción en el trabajo que desempeña, lo que le impulsa a la planificación del aprendizaje en distintas áreas del conocimiento. Otro 12% respalda las opiniones anteriores con la categoría Casi Siempre. No obstante, el restante 76% se inclinó por la opción Alguna Veces para justificar la falta de satisfacción en su función del tiempo a utilizar en sus actividades docentes, dejando de lado la iniciativa para seguir formándose en el ramo laboral.

El ítem 9 indicó que un 24% de los involucrados seleccionó la alternativa Siempre para manifestar la planificación de sus actividades docentes, la acción progresiva de contenidos en el ambiente de trabajo en el

que se desenvuelve diariamente, otro 24% eligió la opción Casi Siempre apoyando la postura anterior. Sin embargo, un 35% optó por la categoría Algunas Veces para reflejar sus incomodidades en el recinto. Mientras que el restante 17% se inclinó por la respuesta Nunca para dar a entender que existe un clima poco satisfactorio que no le permite motivarse en el cumplimiento de sus tareas diarias.

El ítem 10 indicaron que el 76% de los docentes se inclinó por la opción Algunas Veces al presentar dudas sobre los contenidos de aprendizaje los docente adscrito a la extensión municipalizada objeto de estudio. Un 12% manifestó Siempre para destacar las realidades académicas de los estudiantes es una característica propia del docente de la extensión municipalizada. En contraposición, el restante 12% opinó que Nunca, para manifestar un alto nivel de insatisfacción en la adaptación de los contenidos de aprendizaje a las realidades académicas de los estudiantes. Estos porcentajes son un clave indicativo de que existe un problema vocacional que puede repercutir negativamente en la formación educativa de los estudiantes de este nivel.

El ítem 11 donde el 59% de los docentes refleja en las actividades de aprendizaje un nivel de complejidad acorde a las necesidades formativas del estudiante, mientras que el 41% restante lo padece Alguna Veces. Estos porcentajes permiten inferir que un alto número de docentes objetos de estudios presentan insatisfacción vinculadas a factores externos, lo que hace presumir que estos carecen de estrategias efectivas para el manejo de los estudiantes en su formación universitaria.

Los ítems 12 y 13 indican que el 35% de los docentes en cuestión Nunca incorpora en sus actividades docentes tareas estructuradas como actividades básicas de aprendizaje, pues no es reconocido por sus jefes inmediatos la efectividad de sus funciones, otro 35% se inclinó por la opción Algunas Veces presentando ambigüedad en sus respuestas, mientras el

restante 30% manifestó siempre sentirse respaldado por la aprobación de sus jefes inmediatos. Esta postura permite deducir que existen problemas de incorporación de actividades básicas por parte del docente en relación a las tareas estructuradas de aprendizaje hacia un trabajo enmarcado en la excelencia.

El ítem 13 en las categorías Siempre con 12% y Casi Siempre un 41% que estos realizan el trabajo efectivos en el aprendizaje del estudiante, mientras el 47% escogió la opción Algunas Veces para mostrar las actividades basadas en las TIC por el trabajo docente. Lo aquí descrito hace suponer las competencias tecnológicas básicas en la docencia que potencian el desarrollo profesional y conocer las posibilidades de las TIC para la mejora de la práctica docente, de esta forma fomentar en los estudiantes universitario una actitud positiva en la aplicación de la tecnología.

Los ítems 14 y 15, dejan entrever que los 59% de los docentes entrevistados señalaron la alternativa Nunca para referir que los jefes inmediatos no le brindan la importancia formativa que revisten de la capacitación en actividades con fundamento en multimedia tomando en cuenta el proceso de enseñanza según la diversidad de requerimientos del grupo de estudiante, en restante 41% expresó que solo Algunas Veces se observa una actitud receptiva hacia este lineamiento ministerial. Asimismo, un 59% en la opción Nunca distingue que los docentes que Nunca se le exigen acciones que favorezcan el proceso de enseñanza Individualizada aplicando métodos y técnicas. El restante 41% manifestó que solo Algunas Veces se toma este tipo de acciones dentro de la planificación.

Lo referido en los citados ítems permite visualizar dentro de la extensión analizada la capacitación en actividades con multimedia y proceso de enseñanza son tomados a la ligera. Sin embargo, se hace necesario un proceso de sensibilización que fomente en los actores educativos una visión transformadora que se encuentra inmerso dentro de este tipo de eventos

donde se comparten experiencias pedagógicas y consolidación del conocimiento.

Los ítem 16 y 17, colocan de manifiesto que un 24% Siempre ejecutan actividades individuales atendiendo la diversidad de necesidades de sus estudiantes, le respalda otro 24% en la categoría Casi Siempre, mientras que el 52% restante expresó que Algunas Veces. Resulta oportuno señalar que aunque en esta extensión municipalizada son menores las actividades enfocada a la transformación de la realidad educativa, son los primeros pasos para dar a conocer entre los involucrados las ventajas que revisten el proceso de enseñanza individualizada dentro y fuera de los recintos educativos.

El ítem 17, permitió observar que un 24% de los docentes encuestados manifestó Casi Siempre percibir una cultura la aplicación de diversos de métodos y técnicas que coadyuven en la atención de las necesidades de sus estudiantes, un 35% solo Algunas Veces expresa este tipo de ideas, mientras que el restante 41% se inclinó por la alternativa Nunca para manifestar poca disposición del docente para profundizar en estas problemáticas.

Es importante destacar, que las extensiones municipalizadas sin importar el nivel al que pertenezcan son espacios para la producción de conocimientos, experiencias y socialización de los mismos, de tal manera, se debe hacer uso de ello como elementos que servirán como medio de transformación del comportamiento humano, es decir, analizar las diferentes aristas que implica la formación educativa universitaria.

El ítem 18 que el 76% de los docentes encuestados Nunca Selecciona contenidos, las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos con miras a llevar el Planteamiento de Logro de sesión, mientras que el restante 24% Algunas Veces lo hace. Llama la atención que ninguno de los sujetos seleccionara las alternativas Siempre o Casi Siempre, denotando que la

totalidad de ellos no tiene una cultura de estrategias de aprendizaje informáticamente lo realizado en sus actividades educativas cuando de allí se parte la Selección de contenidos.

El ítem 19 dio a conocer que solo el 24% de los informantes a través de la opción Siempre afirma que las competencias es un proceso que valora el desempeño del estudiante en un determinado contexto, centrándose en los aspectos esenciales del aprendizaje. Contraria a estas opiniones, el 76% restante manifestó que Nunca este fenómeno era visible en el ambiente municipalizado Bolívar. Resulta preocupante deducir la existencia de un alto nivel de apatía hacia la determinación de la evaluación y aprendizaje, pues de él emergen las visiones transformacionales que involucran la evolución constante de la calidad educativa.

El ítem 20 que el 76% de los estudiantes Nunca muestran entusiasmo a la participación en el aprendizaje a través del producto de la sesión y los pasos en el proceso de aprendizaje, solo un 24% restante seleccionó la alternativa Algunas Veces al mostrar actitud dispuesta hacia la incorporación en este tipo de eventos. Estas opiniones permitieron deducir, que la mayoría de sujetos en cuestión no sienten la obligación de incluirse en estas actividades pues la consideran un desgaste sumado a las tareas que realizan. Por tanto, se hace necesario revisar en profundidad como se está llevando institucionalmente esta actividad.

El ítem 21, al observarse un 76% de respuestas docentes los cuales se inclinaron hacia la categoría Nunca para negar que las pocas revisión de los aprendizajes anteriores, evaluación y avance que tiene el estudiante no llegan a ejecutarse por medio de planes de acción en cuanto a la sesión. El otro 24% restante seleccionó la opción Algunas Veces para manifestar falta de continuidad y seguimiento en la ejecución de estos planes educacionales. Por lo expresado, se requiere de un personal docente comprometido con los lineamientos emanados por el ente regulador.

Los ítems 22 y 23 corroboran lo descrito hasta ahora deficiente participación de los docentes en la aplicación de estrategias de enseñanza y enfoque para la individualización, pues solo el 24% de ellos se ha integrado Algunas Veces a estos eventos, mientras el porcentaje mayor se observa en la categoría Nunca. Asimismo, el 12% de los sujetos analizados Siempre observa compromiso del colectivo de formación docente hacia el impulso de actividades y tareas de enseñanza-aprendizaje, centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual. Le apoya otro 12% en esta postura. Un 35% eligió la opción Algunas Veces al presentar dudas en sus respuestas. No obstante, el restante 41% dijo que Nunca se observa las estrategias de enseñanza y la distinta forma de procedimientos, técnicas y actividades

Las estrategias de enseñanza se concretan en una variedad: modos, formas, procedimientos, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y de aprendizaje. El enfoque para la individualización, centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual

Cabe resaltar, que este colectivo representa una figura que se encarga de dar a conocer e impulsar las estrategias de enseñanza y variedad de los formas de aprendizaje y enseñanza que circula a partir de las dinámicas participativas protagonistas desde el enfoque individualizado en el estudiante de la acción participativa y transformadora de las realidades educativas.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### Conclusiones

Al concluir el presente estudio y en concordancia con los objetivos de la investigación, se deduce:

El diagnóstico de la situación actual permitió conocer que la mayoría de docentes objeto de estudio presenta debilidades en el uso de competencias docentes, esto se evidencia en la resistencia que manifiestan ante la incorporación de las tecnologías de la información en sus actividades académicas, al servir estas herramientas como vía de indagación e implementación de estrategias formativas innovadoras. Asimismo, aunque un alto porcentaje de docentes se preocupan por presentar actividades didácticas que despiertan el interés de los estudiantes estos se adquieren a través de conversaciones informales y no al hacer uso de la planificación didáctica propiamente dicha.

En este mismo orden de ideas, se pudo detectar que un alto número de docentes nunca sistematizan sus actividades académicas, ni sus resultados experienciales, por lo que carecen de esta cultura. A esto se le suma el trabajo individualizado que los caracteriza, al presentarse este elemento como un obstáculo a derribar para socializar experiencias colectivas, por ende se niegan a la conformación de equipos sinérgicos hacia el desarrollo de la planificación didáctica. Es de resaltar, son pocas las competencias docente en su mayoría no se culminan por el incumplimiento de los planes de acción por parte de los docentes.

De igual manera, es reducido el porcentaje docente que implementa la práctica educativa participativa entre sus contenidos programáticos, lo que implica poca o nula exigencia del jefe inmediato en este particular. Lo descrito es un claro reflejo de un trabajo mejorable en cuanto a supervisión, orientación y seguimiento de estas actividades. Resulta oportuno señalar, un significativo porcentaje del Personal Docente de la Extensión Municipalizada Bolívar los encaminan sus esfuerzo a la realización de un trabajo efectivo, sin embargo, estas actividades no son tomadas hacia el trabajo cooperativo con miras hacia la excelencia laboral.

En referencia a la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimiento que inciden en la participación y las actitudes docentes tienden a ser variables dentro extensión del municipio Bolívar y más aún, cuando hay un nivel de exigencias por parte de la coordinación de la extensión se apreció un clima poco satisfactorio que no le permite motivarse en el cumplimiento de sus tareas diarias, falta de sensibilización docente hacia este tipo de actividades por parte del jefe inmediato. Además, se denotaron factores motivacionales intrínsecos, la vocación de servicio; en los extrínsecos se vincularon hacia la necesidad de valoración hacia el trabajo eficiente y el exceso de actividades diarias que generan estrés.

De igual forma, se observó una postura pasiva hacia Estrategias de Aprendizaje, esto se refleja en el ausentismo de actores educativos que toman de manera despreocupada esta actividad. Es de reseñar la relevancia de este diagnóstico, del cual emergen las fortalezas y debilidades presentes un alto nivel de apatía hacia la determinación de la evaluación y aprendizaje, pues de él emergen, hecho que pasa desapercibido dejando de lado su esencia.

Finalmente, al describir no sienten la obligación de incluirse en estas actividades pues la consideran un desgaste sumado a las tareas que

realizan, se hace necesario revisar en profundidad como se está llevando institucionalmente esta actividad.

De allí la importancia de los mismos en una cultura educativa, pues en el perfil docente existe el rol de investigador el cual no es muy frecuente observarlo. Sin embargo, es el momento de romper el paradigma pasivo y producir conocimiento para avanzar hacia el diseño final de la secuencia

Pocas revisión de los aprendizajes anteriores, evaluación y avance que tiene el estudiante no llegan a ejecutarse por medio de planes de acción en cuanto a la sesión.

Falta de continuidad y seguimiento en la ejecución de estos planes educativos. Por lo expresado, se requiere de un personal docente comprometido con los lineamientos emanados por el ente regulador.

Esta situación afecta de manera negativa el entusiasmo del docente hacia la reflexión del porque innovar en las competencias docentes, universitaria estrechamente relacionado con la planificación didáctica, sin perder el enfoque de producir nuevos conocimientos para socializarlos.

## **Recomendaciones**

Una vez elaboradas las conclusiones del estudio seguidamente se derivan las siguientes recomendaciones:

Los docentes del nivel de Educación Universitaria deben incorporar el uso de las herramientas tecnológicas en sus actividades diarias, esto romperá la brecha existente entre el docente y la red de información en línea. De esta manera, despertará la curiosidad por acceder a una ruta inagotable de las competencias docentes y su coherencia con la planificación didáctica en cualquier área de conocimiento.

Aprovechar el entusiasmo creativo del profesional del derecho para divulgar experiencias didácticas entre los demás compañeros. Por supuesto, es necesario buscar mecanismos que permitan estrechar lazos amistosos y sensibilizar sobre la importancia del trabajo en equipo.

Propiciar la cultura de sistematización de actividades académicas, estrategias de aprendizajes y las prácticas de campo, pues en ellas se encuentran las riquezas de experiencias que nutren el accionar del docente. Fomentar la creación de espacios de encuentro donde cada docente pueda brindar aportes través de planes de acción y establecer responsabilidades ante las propuestas.

Socializar entre el jefe inmediato y docentes las bondades que aporta la planificación didáctica acción participativa transformadora, con miras a romper paradigmas tradicionalistas, por lo que se requiere del apoyo del ente rector para brindar orientaciones y llevar seguimiento.

## REFERENCIAS

- Álvarez V, García E, Gil J y Romero S. **Enseñanza Universitaria. Manual de Consulta. Facultad de Ciencias de la Ecuación Universidad de Sevilla.** Recuperado de: [http://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/manual-consulta.pdf](http://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales_u/manual-consulta.pdf)
- Arias, F. (2012). **El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica.** Editorial Epistema. 5ta. Edición. Caracas. Venezuela.
- Aristigueta, Y. (2000). **Gerencia en el aula.** Editorial Rex. Caracas. Venezuela.
- Aucia Escribano González Universidad de Castilla-La Mancha **Escuela Universitaria de Formación del Profesorado Ronda de Calatrava, 3** 13003 Ciudad Real.
- Balestrini, M. (2002). **Procedimientos Técnicos de la Investigación Documental.** Editorial Servicio. Caracas. Venezuela.
- Bar, G. (1999). **Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo.** Recuperado de: <http://www.darwinduran.automatisoft.pe/2018/03/29/cuadro-de-operacionalizacion-de-variables/>
- Basantes A. (2020). **Los Nano-Mooc como Herramienta de Formación en Competencias Digitales de los Docentes de la Universidad Técnica del Norte.** Universidad de Salamanca. Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento. España. Tesis de Doctora.
- Bustos E. (2014). **Tesis de Grado: Diagnóstico de competencias docentes en TIC y en dispositivos móviles.** Tecnológico de Monterrey. México.
- Caceres M (2017) **El Docente Universitario Y Su Rol En La Planificación De La Sesión De Enseñanza – Aprendizaje.** Recuperado de: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/18958/19172/>

- Checchia, B. (2009). **Competencias del docente universitario. Unidad de Postgrado.** Universidad Bicentennial de Aragua. Venezuela.
- Colmenares C. (2013). **Tesis de Grado. La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos.** Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Davenport, T. H. y Prusak, L. (2001). **Conocimiento en acción. Como las manejan los que saben.** 1ª. Edición. Buenos Aires: Editorial Pentice Hall.
- Echeverría, B. (2005). **Competencias de acción de los profesionales de la orientación,** ESIC, Madrid.
- Eisenhardt, M. E. y Martín, J. A. (2000): **Capacidades Dinámicas: ¿Qué son? Diario de Gestión Estratégica.** Vol. 24.
- Finol y Nava. (1996). **Proceso y producto de la Investigación Documental.** 2da. Edición. EDILUZ. Maracaibo. Venezuela.
- FUNDESCO, (2010). **Fundación para el desarrollo del conocimiento.** Buenos Aires Argentina.
- Goncalves N. (2020). **Modelo Didáctico para la Integración de las Tecnologías de Información y Comunicación al Currículo Universitario en la Era Digital. Tesis Doctoral.** Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección de Postgrado. Doctorado en Educación. Venezuela
- Grant, R. M. (2006). **El recurso basado en las teorías competitivas: implicaciones para la estrategia de formación. California examen de la gestión.** Editorial Pentice Hall.
- Hernández, Fernández, Baptista (2014). **Metodología de la Investigación.** Editorial Mc Graw Hill. 6ta Edición. Mexico Df.
- Herrera, B (2002) **Atención a la diversidad en educación superior Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,** vol. 6, núm. 1-2. Universidad de Granada España. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56751267011.pdf>
- Herrera, M (2006, abril 9). **“Todos con la educación oficial”.** Últimas Noticias, p.12.

- Hinemann (2000). **Traducción al español del capítulo IV del libro (Best practice in Mathematics)**. Editorial Eduteka.
- Inkpen, A. (2000). **Creación de conocimiento mediante la colaboración**. Editorial Horsori.
- Jiménez, S. (1996). **Enseñanza Constructiva**. Trabajo mimeografiado. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Kenneth T. (2002), **La Motivación Intrínseca en el Trabajo**, Editorial Centro de Estudios Ramón, Areces S.A, Madrid 2002.
- Lucio (2000). **Políticas educativas en materia de estrategias metodológicas**. Caracas. Venezuela.
- Martín-Caro Díaz, L. (2014). **El conectivismo en la era digital**. Recuperado de: <https://eduarea.wordpress.com/2014/03/19/que-es-el-conectivismo-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital/>
- Matrizé, P. (1999). **El Proceso de la Creatividad a través de las actividades lúdicas**. Valencia. Venezuela.
- Menín, T. (1999). **Métodos y Estrategias de Enseñanza**. Editorial Pray. Argentina.
- Nonaka, I. Tomaya, R. y Nagata, A. (2002). **Una empresa como una entidad de la creación de conocimiento: una nueva perspectiva de la teoría de la empresa. Industrial y el cambio empresarial**.
- Oviedo P (2012) **Innovar Enseñanza. Estrategias derivadas de la Investigación**. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117031111/Innovarens.pdf>
- Palella y Martins (2010). **Metodología de la investigación Cuantitativa**. 2da Edición.
- Pérez, M. (febrero, 2005). **La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario**. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8(1), 1-4. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017146007>
- Puentes, M. (2002). **Música y Desarrollo Intelectual**. Editorial Morata. Madrid. España.

- Ramírez, T. (2006). **Cómo hacer un proyecto de investigación**. Caracas. PANAPO.
- Rondón, J. (1999). **La escuela que se tiene y que se quiere**. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Artículo 102.
- Ruíz, B. (1998). **Incluido en el estudio del constructivismo**. Universidad Central de Venezuela. Recopilación de Trabajos. Caracas. Venezuela.
- Sabino C. (2014). **El proceso de Investigación**. Editorial Episteme. Guatemala. 10° Edición.
- Saravia, M. (2008). **Recursos Humanos en el Siglo XXI: Gestión de Competencias laborales desde un modelo práctico**. La Paz: MASG.
- Sepúlveda, L. (2011). **El concepto de competencias laborales en educación: notas para un ejercicio crítico**. Revista UMBRAL 2000, N° 8, enero.
- Tobón, S. (2006). **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Segunda edición. Eco ediciones. Colombia.
- Toro Jaramillo Iván Da, Juan Guillermo Saldarriaga Ríos, y otros (2014) **Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración**. AGO.USB Medellín-Colombia V. 15 No 1 PP. 1- 323 enero - junio 2015 ISSN: 1657-8031.
- Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales —Ezequiel Zamora (2006). **Normas para la elaboración, presentación, evaluación y aprobación de los trabajos de grado (Especialización y Maestría)**. Trabajo mimeografiado. Barinas. Venezuela.
- Universidad Nacional Experimental Libertador (2003). **Manual de trabajos de grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. Caracas. Autor: Weiss, C.H. (2004). Investigación Evaluativa. Segunda edición. México. Trillas.
- Universidad Nacional Experimental Libertador (2004). **Manual para la elaboración de trabajos de grado**. Vicerrectorado de extensión y postgrado. Caracas. Venezuela.
- Universidad De México. **Modelo Educativo**. Recuperado de: <https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/>

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher mental processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Venezuela (2010) **Código de Ética del Juez Venezolano y la Jueza Venezolana**. Gaceta Oficial N°39493, agosto 23, 2010.

Venezuela (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000**.

Venezuela. (2019). **Proyecto Nacional Simón Bolívar, Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 6.446 Extraordinario. Año CXLVI MES VI Caracas, lunes 8 de abril de 2019.

Venezuela (1980). Ley Orgánica de Educación. **Gaceta oficial de la República de Venezuela, 2635 (Extraordinario), Julio 28, 1980**.

## **ANEXOS**



**(ANEXO A-1)**

Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria

Barinas, Febrero de 2022

Estimado Docente:

Presente.-

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información acerca de: **"COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNELLEZ"**. El propósito de este instrumento es exclusivamente para realizar una investigación en Docencia Universitaria y la información obtenida se tratará bajo estricta confiabilidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración. Muchas Gracias

---

**Autora:** Lisett A. Belandria Q.  
**C.I. V-** 16.979.763



Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria

### **INSTRUCCIONES GENERALES**

A continuación se presenta un conjunto de proposiciones respecto a **“COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNELLEZ”**. Para facilitar la aplicación del instrumento se debe cumplir con los siguientes pasos:

1. Lea cuidadosamente cada pregunta y coloque una equis (x), en la casilla que corresponda a cada enunciado para indicar su opinión acerca de lo que exprese de éste. Razone su respuesta.
2. El presente cuestionario consta de veintitrés (23) ítems.
3. Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
4. Se presentan preguntas abiertas Siempre (4), Algunas Veces (3), Casi Nunca (2) y Nunca (1) usted debe seleccionar una de ellas.

Se le agradece la colaboración prestada.

## CUESTIONARIO

### Instrumento aplicado a Docentes Universitario Carrera de Derecho Extensión Bolívar estado Barinas

Nº	Ítems	Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
	<b>Variable: Competencias Docentes</b> <b>Indicadores:</b> capacitación, Docencia, Acorde al grupo, Acorde al contenido, Acorde a la necesidad, Objetivos académico, Objetivos actitudinales, Tiempo, Organizar progresiva del contenido, Nivel de complejidad, Estructurar las tareas, Recursos en TIC, Multimedia, Adaptar el proceso de enseñanza, Individualidad, Métodos y técnicas.				
1	Participa Usted en jornadas de capacitación de sus competencias docentes				
2	Las actividades de docencia universitaria en el municipio, requieren de formación permanente				
3	Evidencia Usted. Innovación de sus estrategias de enseñanza según el grupo de estudiantes que atiende				
4	Las estrategias de enseñanza son planificadas en función del contenido a desarrollar				
5	La innovación de las estrategias de enseñanza se toma en cuenta según las necesidades de enseñanza				
6	Identifica con claridad los objetivos académicos de sus responsabilidades docentes				
7	Desarrolla objetivos actitudinales en sus actividades cotidianas docentes				
8	La planificación del aprendizaje se realiza en función del tiempo a utilizar en sus actividades docentes				
9	Incluye usted en la planificación de sus actividades docentes, la acción progresiva de contenidos				
10	Son adaptados los contenidos de aprendizaje a las realidades académicas de los estudiantes				
11	Se refleja en las actividades de aprendizaje un nivel de complejidad acorde a las necesidades formativas del estudiante				

12	Incorpora en sus actividades docentes tareas estructuradas como actividades básicas de aprendizaje				
13	Considera que son efectivos en el aprendizaje del estudiante las actividades basadas en las TIC				
14	Requiere de capacitación en actividades con fundamento en multimedia				
15	Adapta el proceso de enseñanza según la diversidad de requerimientos del grupo de estudiante				
16	Aparte de las generalidades de aprendizaje, planifica usted algunas actividades individuales para sus estudiantes				
17	Domina diversos métodos y técnicas para coadyuvar la forma en que es atendida la diversidad de necesidades de sus estudiantes				

Nº	Ítems	Siempre	Algunas Veces	Nunca
<b>Variable:</b> Planificación Didáctica				
<b>Indicadores:</b> Finalidad, Enfoque por competencias, Didáctica y Procedimientos, técnicas y actividades.				
18	Selecciona contenidos, las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos.			
19	Las competencias es un proceso que valora el desempeño del estudiante en un determinado contexto, centrándose en los aspectos esenciales del aprendizaje			
20	Evidencia el aprendizaje a través del producto de la sesión y los pasos en el proceso de aprendizaje			
21	Revisa los aprendizajes anteriores y evaluar el avance que tiene el estudiante en cuanto a lo planificado para la sesión.			
22	Las estrategias de enseñanza se concretan en una variedad: modos, formas, procedimientos, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y de aprendizaje.			
23	El enfoque para la individualización, centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual.			

Siempre (3), Algunas Veces (2), y Nunca (1)



**(ANEXO B – 1)**

Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria

Barinas, Febrero de 2022

**ACTA DE VALIDACIÓN**

Yo, **MIRLA MENDEZ**, titular de la Cédula de Identidad N°- V- 14.549.600, en mi carácter de experto en el área de: Derecho y Docencia Universitaria, ratifico que he leído el instrumento anexo por el Abogado **Autor: LISETT BELANDRIA**, Cédula de Identidad N°: V.- **16.979763**, correspondiente al Trabajo Especial de Grado titulado: “**COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNELLEZ**”, como requisito para optar al título de: **Maestría en Ciencias de la Educación Superior Mención: Docencia Universitaria**, otorgado por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ).

Luego de haber realizado las observaciones correspondiente considero que el instrumento reúne todos los requisitos

Cordialmente;

---

**DRA. MIRLA MENDEZ, N°- V-14.549.600**



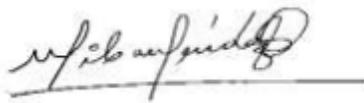
Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria

**Instrumento de Validación**

Ítems	Pertinente con los objetivos	Coherencia interna	Claridad en la redacción	Validez			Observación
				S	A	I	
1	✓	✓	✓	✓			
2	✓	✓	✓	✓			
3	✓	✓	✓	✓			
4	✓	✓	✓	✓			
5	✓	✓	✓	✓			
6	✓	✓	✓	✓			
7	✓	✓	✓	✓			
8	✓	✓	✓	✓			
9	✓	✓	✓	✓			
10	✓	✓	✓	✓			
11	✓	✓	✓	✓			
12	✓	✓	✓	✓			
13	✓	✓	✓	✓			
14	✓	✓	✓	✓			
15	✓	✓	✓	✓			
16	✓	✓	✓	✓			
17	✓	✓	✓	✓			
18	✓	✓	✓	✓			
19	✓	✓	✓	✓			
20	✓	✓	✓	✓			
21	✓	✓	✓	✓			
22	✓	✓	✓	✓			
23	✓	✓	✓	✓			
<b>Observaciones:</b> Luego de haber realizado las observaciones correspondiente considero que el instrumento reúne todos los requisitos							

**Leyenda:** S = Suficiente; A = Aceptable, I Insuficiente

**Evaluadora:** DRA. MIRLA MENDEZ, N°- V-14.549.600



**Firma del Evaluador**



Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria

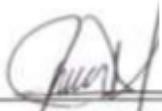
Barinas, Febrero de 2022

### **ACTA DE VALIDACIÓN**

Yo, MSc. **Edgar Prado**, titular de la Cédula de Identidad N°- **V-10874322**, en mi carácter de experto en el área de: Metodólogo, ratifico que he leído el instrumento anexo por el Abogado **Lisett Belandria**, Cédula de Identidad N°: **V.- 16.979763**, correspondiente al Trabajo Especial de Grado titulado: "**COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNELLEZ**", como requisito para optar al título de: Maestría en Ciencias de la Educación Superior Mención: Docencia Universitaria, otorgado por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ).

Luego de haber realizado las observaciones correspondiente considero que el instrumento reúne todos los requisitos

Cordialmente;



MSC. Edgar Prado

**MSc. Edgar Prado, C.I. N° V-10874322**



Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria  
**Instrumento de Validación**

Ítems	Pertinente con los objetivos	Coherencia interna	Claridad en la redacción	Validez			Observación
				S	A	I	
1	✓	✓	✓	✓			
2	✓	✓	✓	✓			
3	✓	✓	✓	✓			
4	✓	✓	✓	✓			
5	✓	✓	✓	✓			
6	✓	✓	✓	✓			
7	✓	✓	✓	✓			
8	✓	✓	✓	✓			
9	✓	✓	✓	✓			
10	✓	✓	✓	✓			
11	✓	✓	✓	✓			
12	✓	✓	✓	✓			
13	✓	✓	✓	✓			
14	✓	✓	✓	✓			
15	✓	✓	✓	✓			
16	✓	✓	✓	✓			
17	✓	✓	✓	✓			
18	✓	✓	✓	✓			
19	✓	✓	✓	✓			
20	✓	✓	✓	✓			
21	✓	✓	✓	✓			
22	✓	✓	✓	✓			
23	✓	✓	✓	✓			

**Observaciones:** Luego de haber realizado las observaciones correspondiente considero que el instrumento reúne todos los requisitos.

**Leyenda:** S = Suficiente; A = Aceptable, I Insuficiente

**Evaluador:** MSc. Edgar Prado, C.I. N° V-10874322

  
\_\_\_\_\_  
MSc. Edgar Prado

Firma del Evaluador



Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria

Barinas, Febrero de 2022

## ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, **GLADYS S. SANTOS ORTIZ**, titular de la Cédula de Identidad N° V-9.389.682 en mi carácter de experto en el área de: Derecho-Docencia Universitaria, ratifico que he leído el instrumento anexo por el Abogado **Lisett Belandria**, Cédula de Identidad N°: V.-16.979.763, correspondiente al Trabajo Especial de Grado titulado: "**COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE DERECHO Y SU COHERENCIA CON LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNELLEZ**", como requisito para optar al título de: Maestría en Ciencias de la Educación Superior Mención: Docencia Universitaria, otorgado por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ).

Luego de haber realizado las observaciones correspondiente considero que el instrumento reúne todos los requisitos

Cordialmente;



**MSc. Gladys S. Santos Ortiz.**

**C.I. N° V.9.389.682**



Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Programa Estudios Avanzados  
Maestría en Ciencias de la Educación Superior  
Mención: Docencia Universitaria

**Acta de Validación**

Ítems	Pertinente con los objetivos	Coherencia interna	Claridad en la redacción	Validez			Observación
				S	A	I	
1	✓	✓	✓	✓			
2	✓	✓	✓	✓			
3	✓	✓	✓	✓			
4	✓	✓	✓	✓			
5	✓	✓	✓	✓			
6	✓	✓	✓	✓			
7	✓	✓	✓	✓			
8	✓	✓	✓	✓			
9	✓	✓	✓	✓			
10	✓	✓	✓	✓			
11	✓	✓	✓	✓			
12	✓	✓	✓	✓			
13	✓	✓	✓	✓			
14	✓	✓	✓	✓			
15	✓	✓	✓	✓			
16	✓	✓	✓	✓			
17	✓	✓	✓	✓			
18	✓	✓	✓	✓			
19	✓	✓	✓	✓			
20	✓	✓	✓	✓			
21	✓	✓	✓	✓			

22	✓	✓	✓	✓			
23	✓	✓	✓	✓			
<b>Observaciones:</b> Luego de haber realizado las observaciones correspondiente considero que el instrumento reúne todos los requisitos.							

**Leyenda:** S = Suficiente; A = Aceptable, I Insuficiente

**Evaluador:** MSc. Gladys S. Santos Ortiz. C.I. N° V.9.389.682



**Firma del Evaluador**

**(ANEXO C)**  
**ALFA DE CRONBACH**

**ALFA DE CRONBACH DOCENTES UNIVERSITARIO CARRERA DE  
DERECHO EXTENSIÓN BOLÍVAR ESTADO BARINAS**



