

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

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

**COORDINACIÓN
ÁREA DE POSTGRADO**

**PERCEPCIONES DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR COMPETENCIAS EN
LOS PROGRAMAS DE INGENIERÍA DE PRODUCCIÓN ANIMAL Y
AGROINDUSTRIAL EN LA UNELLEZ SANTA BÁRBARA**

Autora: Luis Edilio García García

Tutor: Francisco Javier Villamizar Leal

Santa Bárbara de Barinas, agosto de 2018

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



Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social

Coordinación de Área de Postgrado

La Universidad que siembra

**PERCEPCIONES DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR COMPETENCIAS EN
LOS PROGRAMAS DE INGENIERÍA DE PRODUCCIÓN ANIMAL Y
AGROINDUSTRIAL EN LA UNELLEZ SANTA BÁRBARA**

Proyecto de Trabajo de Grado para optar al grado de
Magíster Scientiarum en Educación Superior,
Mención Docencia Universitaria

AUTOR: Luis Edilio García García

C.I: V-9.182.951

TUTOR: Francisco Javier Villamizar Leal

Santa Bárbara de Barinas, agosto de 2018



CARTA DE ACEPTACIÓN DE TUTORÍA

Yo Francisco Javier Villamizar Leal , cédula de identidad N° 17.725.848, en mi carácter de tutor del Trabajo de Grado, titulado Percepciones del desempeño académico por competencias en los programas de ingeniería de producción animal y agroindustrial en la Unellez Santa Bárbara, presentado por el ciudadano Luis Edilio García García, para optar al título de Magíster Scientiarum en Educación Superior, Mención Docencia Universitaria por medio de la presente certifico que he leído el Trabajo y considero que reúne las condiciones necesarias para ser defendido y evaluado por el jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Santa Bárbara de Barinas a los 06 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre y Apellido del Tutor: Francisco Javier Villamizar Leal.



V-17.725.848

Firma del Tutor

AGRADECIMIENTO

A mi Dios todopoderoso que me dio la confianza y fortaleza para iniciar el camino y llegar a feliz término.

A mis padres, quienes, aunque ya físicamente no están presentes fueron pilares fundamentales en mi formación.

A mi esposa, hijas e hijos y familiares en general, quienes siempre estaban muy pendientes de mi trayecto en este proceso, a todos con especial agradecimiento.

A mis amigas y amigos quienes con muestra de cariño y sabiduría aportaron consejos y afecto que permitieron aprender y sobre llevar las dificultades de la vida.

A mis profesores, tutores y compañeros que con sus conocimiento y tiempo dedicado también formaron parte esencial del logro alcanzado, especialmente a mi equipo de estudio y trabajo: Rudy Arias y Ricardo Ramírez.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo en primer lugar a mi Dios todopoderoso, que todo lo puede y nos coloca diversas pruebas para que demostremos lo fuerte que somos superando con creces esas viscisitudes, quien me dio como padres a Luis y Modesta quienes hoy ya no están físicamente conmigo, siendo ejemplos de constancia y amor a ellos por haberme dado la compañía de seis hermanos.

Dedico este logro exitoso, a mi esposa Nancy, compañera incondicional.

A mis hijos Laura Nataly, Laura Nilibeth, mi hijo Luis Adelfo y a todos los miembros de esta maravillosa familia García Molina quienes me apoyaron...

ÍNDICE GENERAL

	pp.
CARTA DE ACEPTACIÓN DE TUTORÍA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	viii
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	2
EL PROBLEMA	2
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Formulación del problema.....	4
1.3 Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Justificación de la investigación	5
1.5 Delimitación	7
1.6 Alcance	7
CAPÍTULO II	8
MARCO REFERENCIAL.....	8
2.1 Estudios previos	8
2.2 Bases Teóricas	11
2.2.1 Las percepciones	12
2.2.2 Acerca de las competencias profesionales	13
2.2.3 Competencias en la Educación Universitaria	13
2.2.4 Tipología de competencias docentes en la educación universitaria	16
2.2.5 Desempeño académico por competencias	23
2.3 Bases Legales	25
2.4 Definición del evento de estudio, sinergías e indicadores de medición	26
Tabla 5	28
Operacionalización del evento	28
2.5 Definición de términos básicos	28
CAPÍTULO III.....	30
MARCO METODOLÓGICO	30
3.1 Naturaleza del estudio	30

3.2	Diseño de la investigación.....	30
3.3	Población y muestra	31
3.4	Técnica e instrumento de recolección de datos	32
3.5	Validez y confiabilidad del instrumento	33
3.6	Procesamiento de datos	34
3.7	Análisis de datos.....	35
CAPÍTULO IV		36
ANÁLISIS DE RESULTADOS		36
4.1	Percepciones de los docentes acerca del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la Unellez Santa Bárbara.	36
4.2	Percepciones de los estudiantes acerca del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la Unellez Santa Bárbara.	42
4.3	Diferencias significativas en la percepción de los estudiantes y docentes sobre el desempeño académico por competencias.	48
REFERENCIAS		53
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		59
	Conclusiones	59
	Recomendaciones	59

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

	pp.
1. Dimensiones de la competencia docente del profesorado universitario.....	16
2. Competencias profesionales.....	17
3. Competencias del docente universitario.....	18
4. Competencias básicas y competencias básicas para la docencia.....	19
5. Operacionalización del evento.....	28
6. Distribución de la población de estudio.....	31
7. Estadísticas de fiabilidad.....	34
8. Percepciones de las competencias pedagógica didáctica por los docentes.....	36
9. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia pedagógica.....	36
10. Percepciones de los docentes acerca de su competencia investigativa.....	37
11. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia investigativa.....	38
12. Percepciones de su competencia gestión académica por los docentes.....	39
13. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de gestión académica.....	39
14. Percepciones de su competencia extensión universitaria por los docentes.....	40
15. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de extensión universitaria.....	41
16. Frecuencia de la competencia pedagógica didáctica en los docentes según los estudiantes.....	42
17. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia pedagógica de los docentes.....	42
18. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia investigativa de los docentes.....	43
19. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia investigativa de los docentes.....	44
20. Frecuencia de la competencia de gestión académica en los docentes según los estudiantes.....	45

21. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia gestión académica de los docentes.....	45
22. Frecuencia de la competencia gestión extensión universitaria de los docentes según los estudiantes.	47
23. Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia extensión universitaria de los docentes.....	47
24. Estadísticos descriptivos de las medias de las dimensiones con respecto a las carreras administración y contaduría.	50
25. Análisis de varianza sobre el desempeño académico.	52

FIGURAS

pp.

1. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia pedagógica.	37
2. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia investigativa.	39
3. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de gestión académica.	40
4. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de extensión universitaria	41
5. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia pedagógica de los docentes.....	43
6. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia investigativa de los docentes.....	45
7. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia gestión académica de los docentes.....	46
8. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia extensión universitaria de los docentes.....	48

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE ÁREA DE POSTGRADO**

**PERCEPCIONES DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR COMPETENCIAS
EN LOS PROGRAMAS DE INGENIERÍA DE PRODUCCIÓN ANIMAL Y
AGROINDUSTRIAL EN LA UNELLEZ SANTA BÁRBARA**

Autor: Luis Edilio García García

Tutor: Francisco Javier Villamizar Leal

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es Describir las percepciones del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la UNELLEZ Santa Bárbara. El estudio corresponde a una investigación descriptiva con un diseño de campo y documental. La muestra es censal y está representada por cincuenta y dos (52) personas: cuarenta y dos (42) estudiantes y diez (10) docentes. Se emplearon dos cuestionarios tipo escala de Likert contentivo de veinte (20) preguntas previamente validado por juicio de expertos. El índice de consistencia interna de Spearman-Brown para longitudes iguales es de 0,695. Entre los resultados se tiene que se acepta la H_1 : Hipótesis alterna o del investigador “La percepción entre estudiantes y docentes difiere de la distribución normal” dado que $p < 0,005$.

Descriptor: percepciones, desempeño académico, competencias, ingeniería.

INTRODUCCIÓN

Las competencias docentes son hoy día un asunto de investigación y trascendencia a nivel mundial de allí que en la presente investigación se trata de describir las percepciones del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la UNELLEZ Santa Bárbara. La investigación se desarrolla en función de la apreciación que realizan los docentes y estudiantes acerca del desempeño académico. Estas percepciones expresan una finalidad social que esta asociada a la educación y que exige al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas de lo que involucra el proceso de enseñanza dentro del aula de clase y las funciones de investigación y extensión.

En el Programa Académico Santa Bárbara es importante realizar un trabajo que aborde este tema de estudio y por este motivo es que se ha seleccionado para esta investigación. De igual modo, la consideración de dos muestras es importante dado que se evitan subjetividades en la investigación y se procuran miradas más imparciales acerca de la realidad estudiada; tal cual debe ser el rigor metodológico en una investigación.

En el primer capítulo del trabajo se hace el planteamiento del problema y su formulación, seguido de los objetivos, justificación, delimitación y alcance. En el capítulo II se dan a conocer algunos trabajos que guardan vinculación con el actual. Iguamente se mencionan aspectos teóricos en relación al tema de estudio y se indican los referentes legales así como una definición de términos. Del capítulo III se presenta lo concerniente a los aspectos metodológicos del trabajo. En lo que tiene que ver con el capítulo IV se detalla el tratamiento estadístico y el análisis de los resultados que confirman los objetivos planteados. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones a las cuales se llega en trabajo.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Hoy día a nivel mundial se reflejan cambios y transformaciones en la educación universitaria y es que la razón es compleja; existen desafíos antes los cuales la Universidad tiene que dar respuesta. En algunos casos las exigencias vienen de la sociedad, en otros de las empresas y organizaciones de distintos ámbitos laborales. Por este motivo, sostiene Ospina (2006) que las universidades tienen como desafío la formación de estudiantes con las competencias para el desempeño en los distintos campos laborales.

Indudablemente que tomar en serio este reto implica tener presente la competitividad y vigencia de los conocimientos de quienes están graduados. En ello pueden tener gran responsabilidad los docentes universitarios. Daura (2011) afirma que los profesores deben estimular en los estudiantes los conocimientos propios de la disciplina que enseña y las competencias que son necesarias para la adaptación en el mundo laboral.

Pero, ¿qué es necesario para lograr una mejora del proceso enseñanza aprendizaje? Necesariamente que la consideración de la evaluación del desempeño del docente universitario por competencias. La mayoría de investigadores entre los que destacan Cancino y Márquez (2015), De León y Huerta (2010), Páramo (200), Coelho y Vásquez-Rizo (2008), Torra, Corral, Pérez, Triadó, Pagés y otros (2012), Creus y otros (2011) y Tirado, Miranda y Sánchez (2007) coinciden en señalar que de las tantas funciones del docente universitario es necesario revisar más allá de la docencia a la gestión social, la administración y la investigación.

En relación a lo expuesto, hay que mencionar que a nivel internacional, los investigadores como Tobón, Pimienta y García (2010) y Moreno, Nava y Campos (2014) coinciden en sus planteamientos al mencionar que la evaluación de desempeño docente se realiza a través del uso de diferentes procedimientos y métodos que buscan determinar la percepción del desempeño académico por competencias de los

docentes universitarios, tales como: la autoevaluación del profesor, la evaluación por pares y responsables académicos y la evaluación por los estudiantes, por solo citar algunos de los procedimientos más difundidos.

En este propósito de medición con respecto a las unidades de información para realizar estas mediciones existe hoy un predominio en considerar la opinión de los estudiantes en los cuestionarios bien sean en físico o modalidad online. Aunque Moreno y otros (2014) menciona que suelen tomarse en consideración poblaciones estudiantiles y docentes. No obstante, de acuerdo con señalamientos de Marsh (2007) los docentes son una fuente evaluadora confiable y válida del desempeño docente. Agrega el autor que es recomendable considerar los estudiantes con el propósito de mejorar la enseñanza, la toma de decisiones sobre el personal académico y salvaguardar el control de la calidad educativa.

En esta perspectiva opina Pimienta (2014) al atribuirle valor a la opinión del estudiante y no restarle importancia por ser el quien recibe el producto del desempeño docente y son la razón de ser de su existencia. Por otra parte, son pocos los estudios que le atribuyen el privilegio a la evaluación del docente solo hecho por él mismo. Al ver este asunto desde la opinión de Tobón (2010) destaca que desde el enfoque socio formativo de las competencias, el énfasis no está en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación intersistémica de ambos.

A pesar de estas consideraciones expuestas en relación a la evaluación del desempeño académico por competencias del docente existe un gran problema en algunos países como Angola. Así por ejemplo, Fernández, Martínez y Sotolongo (2015) mencionan insuficiencias en la Universidad José Eduardo dos Santos donde el instrumento para medir el desempeño académico del docente es el mismo que emplean para los demás funcionarios públicos (personal técnico-administrativo), esto trae consigo que los indicadores definidos en este instrumento sean muy generales y no se logra evaluar el desempeño docente, hecho que tienen incidencia negativa en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación universitaria angolana.

En este orden de los acontecimientos mencionados también se encuentra la Universidad venezolana donde se realizan evaluaciones del desempeño del personal

académico. Sin embargo, sostiene Hidalgo (2007) que no es ningún secreto que las universidades venezolanas en su mayoría no tienen un sistema de evaluación que se corresponda con una filosofía de gestión para lograr un desarrollo profesional y detectar las debilidades y fortalezas en la ejecución de las funciones que cumple, es decir, docencia, investigación, extensión y gestión institucional para su perfeccionamiento.

Lo más significativo de esta situación venezolana es la frecuente aplicación de instrumentos sin tomar en cuenta al estudiante que se desea formar, el nuevo rol que debe asumir el profesorado, así como también la visión y misión de la nueva universidad que ha de enfrentar los cambios o transformaciones que demanda la sociedad, esenciales para el desarrollo del país.

En este orden de ideas es prudente tomar en consideración la advertencia de Gimeno y Fernández (1980) cuando mencionaron que al realizar estudios sobre la selección y formación de los docentes, este último resulta uno de los factores que más incide en la calidad de la educación, por lo que se debe ser muy cuidadoso al evaluarlo.

En atención a estos señalamientos Hidalgo (2007) menciona que en Venezuela se ha emprendido una ardua tarea en la medición del desempeño académico por competencias y se espera contar con la participación de todos los miembros de la comunidad par poder ejecutar las transformaciones que se requieren a favor de la Universidad para elevar el desempeño de sus actores y mejorar la calidad de los estudiantes para garantizarles una educación de calidad.

1.2 Formulación del problema

A partir de las consideraciones realizadas conviene preguntarse en el caso de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” y desde el seno de los estudiantes y profesores del IX Semestre ¿Cómo son las percepciones del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la UNELLEZ Santa Bárbara?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Describir las percepciones del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la UNELLEZ Santa Bárbara.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar las percepciones de los docentes acerca del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la UNELLEZ Santa Bárbara.

Determinar las percepciones de los estudiantes acerca del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la UNELLEZ Santa Bárbara.

Determinar las diferencias significativas en la percepción de los estudiantes y docentes sobre el desempeño académico por competencias.

1.4 Justificación de la investigación

El trabajo se enmarca en la línea de investigación Educación Superior según lo contemplado en el Plan General de Investigación de la Unellez 2008-2012. Es importante tener presente que las universidades deben dar respuestas a las políticas del Estado y para ello deben cumplir su rol, visión, misión y valores y en la administración de los recursos que le son asignados para atender las demandas de la sociedad (productividad). Indudablemente que estos aspectos se garantizan en la medida que los docentes tienen un buen desempeño académico por competencias para hacer de ella espacios o comunidades de calidad y excelencia.

Pero para ir hacia esa búsqueda hay que sortear las dificultades y valerse de los mejores docentes en su desempeño académico a la par que ofrecer servicios de calidad a los estudiantes orientados a formar un tipo de pensamiento en el individuo que le permita, no sólo ajustarse a los cambios que a nivel económico, social, científico y tecnológico se están gestando en las sociedades mundiales y globalizadas,

sino también propiciarlos en este tiempo de desorden e incertidumbre que se vive actualmente.

Para lograr tan elevado estándar hay que valerse en la enseñanza de un desempeño por competencias docentes lo cual implica modificar la concepción sobre la actividad docente y levantar expectativas sobre las funciones de los docentes universitarios.

Indudablemente que sobre este aspecto de relevancia teórica trascendental en la educación universitaria trata este trabajo y en especial para el caso de Venezuela donde son pocas las investigaciones realizadas a este nivel sobre este tema. La investigación aspira ser un referente teórico con la información que aporta en su tratamiento empírico y de resultados. El docente universitario y su desempeño por competencias debe ser revalorizado en el momento actual y esto justifica el hecho haber seleccionado este tema, más si se considera que desde hace décadas en otras partes del mundo se han generado adhesiones y resistencias casi por igual.

Desde el punto de vista práctico es importante considerar que el trabajo abre la posibilidad de dar respuesta a futuro con planes de formación docentes en la capacitación por competencias, según los resultados presentados. Lo cual implica que es prudente prestar atención a los indicios que direccionan las sinergias del evento a fin de fortalecer las competencias docentes de los profesores de las Unellez en especial de las carreras de ingeniería en Producción Animal y Agroindustrial porque cuando se trata sobre estas cuatro sinergias de las competencias donde la figura del profesor cobra el primer plano indudablemente que redundará en favor los estudiantes. Por ello, es trascendental aportar a la discusión y definición del estado actual de las competencias docentes de los profesores.

En lo metodológico el trabajo se trata de un estudio apoyado en estadística descriptiva que permite resignificar el rol del profesor universitario, como uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad de la universidad y en especial en las carreras de ingeniería de la Unellez.

1.5 Delimitación

El presente trabajo trata sobre las percepciones del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la UNELLEZ Santa Bárbara. El semestre que se considera para el estudio es el IX.

1.6 Alcance

El alcance del trabajo es contribuir con la línea de investigación, Educación Superior, que contempla la Unellez y servir como referente a otros investigadores que desarrollen a futuro esta línea en los trabajos de postgrado en la maestría en Docencia Universitaria.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se realiza un sustento teórico del trabajo con base en diversos autores que abordan en sus publicaciones el aspecto de formación inicial y permanente de profesorado universitario, así como un recorrido por diversas bases teóricas y legales, sistemas de variables y definición de términos. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostienen que el marco teórico, entre otras funciones, persigue como fin “orientar el estudio, prevenir errores, ampliar el horizonte, establecer la necesidad de la investigación, inspirar nuevos estudios y proveer un marco de referencia” (p. 51). De allí que la revisión de la literatura especializada es un aspecto clave para presentar todo el referencial teórico del objeto de estudio.

2.1 Estudios previos

De acuerdo con Malavé (2003), los antecedentes o estudios previos “se refieren a las investigaciones o trabajos realizados previamente, relacionados con el problema a estudiar, que ayudan en la determinación del enfoque metodológico que tendrá la investigación” (p. 35), es decir, que los antecedentes son el medio que permite identificar estudios previamente realizados sobre la temática investigada, facilitándose con ello el afianzar los conocimientos. Por tal motivo, se presenta una serie de antecedentes que sirven de referencia a la investigación, dado que han sido motivo de discusión por otros investigadores que han querido profundizar en el problema y guardan estrecha relación con el presente estudio.

Barriga (2016) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú presentó una tesis denominada *Clima organizacional y desempeño docente en la Universidad “Jaime Bausate y Meza” Jesús María - Lima, 2016*. El objetivo fue establecer la relación que existe entre el clima organizacional y el desempeño de los docentes la Universidad “Jaime Bausate y Meza” Jesús María - Lima 2016. Metodológicamente empleó un tipo de investigación descriptiva, apoyado en una muestra de 40 docentes de la universidad. El diseño utilizado fue transeccional. Se

midieron dos variables a través de dos cuestionarios que cumplieros los criterios de validez y confiabilidad. La confiabilidad tuvo un Rho de Spearman de 0,755 y el p-valor de 0,05 motivo por el cual se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna que sugiere que el clima organizacional se correlaciona con el desempeño docente.

João, Sotolongo y Cristóbal (2015) en Angola realizaron el trabajo titulado *Evaluación del desempeño docente en universidades pública angolanas*. El objetivo fue caracterizar el proceso de evaluación del desempeño docente, a través de un estudio de caso en la Universidad José Eduardo dos Santos. El trabajo fue una investigación descriptiva con un diseño de campo. La muestra fue de 136 docentes. El análisis de los resultados obtenidos permitió identificar las principales debilidades del proceso de evaluación de desempeño como una primera aproximación para perfeccionar el sistema de evaluación de desempeño docente, sobre la base de los métodos a emplear, los actores involucrados y las competencias a medir.

Cardoso, Cerecedo y Vanegas (2013) en México, realizaron el trabajo denominado *Las competencias docentes en los Programas de Posgrado en Administración. Un Estudio de Diagnóstico*. El objetivo de la investigación fue diagnosticar las competencias docentes en los posgrados en administración. El estudio fue una investigación no experimental cuantitativa con un alcance exploratorio. Como instrumento para recopilar la información se utilizó un cuestionario organizado por los factores de docencia, investigación, planeación y evaluación. La muestra total fue de 59 docentes distribuidos en cuatro programas de maestría: a) en Administración Pública; b) en Administración de Negocios; c) en Alta Dirección y d) en Administración. Las principales conclusiones de la investigación fueron que el análisis ha mostrado que una estructura tetra-factorial es viable y adecuada. También se muestra que profesores le dan importancia al desarrollo de proyectos de investigación que les permitan avanzar en el conocimiento científico y a la publicación de sus resultados.

En lo que respecta a Venezuela se encontró que Delsy (2015) en la maestría de Desarrollo Curricular, que oferta la Universidad de Carabobo, presente el trabajo de

grado denominado *Plan de evaluación de desempeño docente como estrategia para la mejora de la praxis pedagógica del docente*. El objetivo fue Proponer un plan de evaluación de desempeño docente como estrategia para la mejora de la praxis pedagógica de los docentes en la Unidad Educativa La Salle Baloché, ubicada en la ciudad de Puerto Cabello estado Carabobo. Esta investigación fue de tipo descriptiva en su modalidad de proyecto factible. Es de señalar que en este caso se abordó la problemática en la educación primaria. El diseño empleado fue no experimental en su clasificación de campo-transversal.

La población estudiada fue de 44 docentes y la muestra fue de 13 docentes, que representan un 30% de la población total. Para recabar la información se diseñó un cuestionario construido en escala de Likert, contentivo de veintinueve ítems. El mismo fue sometido a validación a través del juicio de expertos. La confiabilidad del instrumento fue medida mediante el método Alfa de Cronbach, con un 0,90 de confiabilidad. Con relación a los resultados obtenidos de la investigación el análisis se realizó a través de la estadística descriptiva, donde los datos se tabularon en tablas de frecuencia, cada variable se tomó calculando las frecuencias absolutas y porcentuales y fueron presentados a través de gráficos y tablas. Las conclusiones de este estudio indican que los docentes requieren un Plan de Evaluación de Desempeño donde se tomen en cuenta las distintas dimensiones que definen su perfil y que responda a las necesidades profesionales y académicas que demanda su ámbito laboral para mejorar su praxis pedagógica.

Otro trabajo revisado es el de Camacho (2011), realizado para la Maestría en Planificación Educativa, en la Universidad del Zulia. El título de la investigación es *Competencias gerenciales del personal directivo y el desempeño laboral de los docentes en escuelas básicas*. El propósito fue Determinar la relación entre las competencias gerenciales del personal directivo y el desempeño laboral de los docentes en Escuelas Básicas del municipio San Francisco I del estado Zulia. El tipo investigación fue descriptiva. El diseño no experimental, transeccional correlacional, dirigido a una población conformada por dos estratos: el primero constituido por 3

directivos y el segundo por 44 docentes de Escuelas Básicas del Municipio san Francisco I del estado Zulia.

Para la recolección de datos se empleo la técnica de la encuesta y dos cuestionarios ambos estructurados por 22 ítems y una escala con cinco alternativas de respuestas (05) siempre, (04) Casi Siempre, (03) a veces; (02) Casi Nunca y (01) Nunca. Estos fueron validados mediante el Juicio de Expertos, y para determinar su confiabilidad se aplicó el coeficiente de Alfa Cronbach el cual arrojó un coeficiente de 0,72 y 0,83 respectivamente. Para determinar la asociación entre las variables se empleo la fórmula de Omega al Cuadrado. Al establecer la asociación entre las competencias gerenciales del personal directivo y el desempeño laboral de los docentes se comprobó que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables, indicando que a medida que aumentaron las Competencias Gerenciales del personal directivo igualmente aumentaba en un 98% el Desempeño Laboral de los docentes que laboran en las Escuelas Básicas del municipio San Francisco I del Estado Zulia.

Después de revisados los trabajos anteriormente citados se deja constancia que el tema de investigación es de relevante importancia a nivel internacional y nacional. Sin embargo, en el caso venezolano, los trabajos de investigación se han efectuado trabajos solo en educación secundaria lo que significa que en la educación universitaria ha sido poco tratado el asunto razón por la cual el propósito de la presente investigación.

2.2 Bases Teóricas

Las bases teóricas constituyen la contextualización del tema investigado, en el cual el investigador indaga, estudia y determina las necesidades para el desarrollo del tema; por ello Palella y Martins (2014) expresan: “las bases teóricas son un modelo de representaciones lógicas, innovadoras, racionales, sistematizadas en forma comprobable y original” (p. 31), es decir, las bases teóricas constituyen uno de los elementos esenciales, que facilita a cada una de las personas que estudien el tema reconocer los aspectos que lo conforman.

En este particular para el presente trabajo la revisión documental ha permitido constatar una serie de elementos teóricos que son de gran relevancia en el trabajo y que permiten dar una mejor explicación del tema de estudio.

2.2.1 Las percepciones

Sostiene Fernández (1994, p.5) que “la evaluación del clima se realiza generalmente a través de las percepciones de los miembros de la comunidad educativa”. La mayoría de los estudios de clima se han basado en las percepciones de los sujetos, sean profesores o estudiantes, también en algunos casos los administrativos. Por tanto, la evaluación del clima institucional suele una percepción valorativa eminentemente subjetiva.

Las percepciones son aproximaciones a la realidad, es la valoración subjetiva de una realidad difícil de objetivar. La forma de comportarse una persona en el ambiente de trabajo/estudio no depende solamente de sus características personales sino también de la forma en que éste percibe su clima de trabajo/estudio y los componentes de su institución.

La persona inmersa en una institución recibe el influjo del clima institucional presente a través de personas o grupos que influyen en su conducta, quien a su vez filtra estas informaciones, inputs, relaciones interactivas y, hace su síntesis personal, crea una imagen de la situación que definirá o condicionará su actuación dentro de la institución o grupo, la cual se manifiesta en su forma de actuar.

El profesor, participante y observador del proceso educativo, con su actuación hace su “percepción determine una gran cantidad y variedad de procesos sociales y de aprendizaje de los alumnos” (Ascencio, 1992, p.256). Las percepciones pueden estar condicionadas por las políticas y procedimientos institucionales, los sistemas de recompensas y estímulos y el sistema de evaluación de los procesos de aprendizaje, la relación profesor-estudiante, la relación profesor-colega, la percepción de su puesto de trabajo o estudio, las actividades gratificantes, el compromiso y responsabilidad en el trabajo, el grado de implicaciones en la institución y el Programa, el sentimiento de experiencia positiva, los principios educativos por los que se rige la institución y cada persona, las normas relativas al comportamiento, entre otros.

2.2.2 Acerca de las competencias profesionales

En relación al término competencia profesionales hay muchos elementos que lo integran. Por ello se suele considerar que va más allá de una acumulación de saberes y tiene que ver con el saber hacer, actitudes y valores que forman parte de la propia experiencia sociolaboral. En tal sentido, las competencias profesionales tienen que ver con la posibilidad de activar en un contexto laboral específico aquellos saberes que le permiten al individuo dar respuestas a través de la resolución de problemas que tienen una vinculación con su desempeño profesional.

Hay tres componentes básicos que debe tener un individuo dentro de una profesión y Echeverría (2002) menciona un componente técnico que tienen que ver con lo que es necesario saber (conocimiento). Un componente metodológico que permite la realización de forma eficaz, es decir un saber hacer. Un componente personal vinculado al saber ser en el contexto laboral y un componente participativo que es el saber estar.

Por otra parte, Echeverría (2002) afirma que la competencia de acción profesional implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes con lo cual se aumenta la capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo.

2.2.3 Competencias en la Educación Universitaria

No resulta sencillo tratar el asunto de las competencias, al momento de plantear su definición, existe una amplia diversidad de formas de abordar el concepto. Estos señalamientos han reseñado el problema de la polisemia del vocablo. Entre los autores destacados cabe mencionar a Tobón (2006) para quien las competencias son “procesos complejos de desempeño” (p. 42), que implican una serie de capacidades que están imbricadas en la capacidad individual de cada persona.

De igual modo, Pérez (2007) ha hablado de “campo semántico brumoso” (p. 10). Garagorri (2007), prefiere referirse al mismo como “concepto baúl”. Otro planteamiento

a tener en cuenta es el de Coll (2007) para quien el concepto de competencia tiene que ver con “la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos” (p. 37), es decir, que para ser competentes es necesario la apropiación del conocimiento y la aplicación de esos saberes. Desde otro plano de pensamiento, Spencer & Spencer (1993) señalan que las competencias responden a “una característica subyacente en una persona” (p. 32). Quiere decir esto que, indican los modos en que una persona se comporta o piensa, generaliza a través de las situaciones, y que persisten por un periodo razonablemente largo. Además, las competencias permiten predecir lo que las personas harán en sus trabajos a un largo plazo sin supervisión estricta.

De estas apreciaciones resulta pertinente definir las competencias según el planeamiento hecho por Escamilla (2008), es como un tipo de dominio, de saber, orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores que se materializará en resolución de tareas; éstas supondrán una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos. Como puede apreciarse en la consideración hecha por el autor, él alude a la competencia como dominio lo cual tiene que ver con esa adaptación que permite resolver situaciones, así mismo le da importancia al contexto. Un contexto que varía según el caso en particular del sujeto que educa.

En este sentido, Tobón (2005) propone la siguiente definición de competencias: “son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5). La misma particularidad de desempeño complejo lleva implícito como característica *sine qua non* que la integración e idoneidad de esos saberes parta del saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, requisito ineludible en la resolución de problemas en todo ese entramado de la vida del individuo como un ser que vive dentro de un ecosistema complejo de múltiples interacciones.

El propio Tobón (2005) agrega al concepto competencia el hecho de ser “un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico” (p. 1), dado que se aleja de representaciones ideales acerca del proceso educativo y se quedaría en determinaciones del deber ser del propio proceso instructivo, desarrollador, concepción curricular y didáctica y las diferentes estrategias a implementar. Reitera Tobón (2006), que el enfoque

de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Además, el tener en cuenta este enfoque implica asumir el compromiso con una docencia de calidad en procura de afianzar y lograr el aprendizaje de los estudiantes.

El hecho señalado es sumamente exigente, por ello la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998) menciona que las competencias se conciben como una compleja estructura de atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente, razón que tiene como base el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción, pero incluye la posibilidad de transferir y aplicar habilidades y conocimientos a nuevas situaciones y ambientes con ética.

Naturalmente, Bogoya (2000) resalta que las competencias implican:

Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes [...]” (p.11).

De esta definición se desprenden otros conceptos relacionados con el mismo como: actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad. Por ello precisa advertir con Vasco (2003) que las competencias son “una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (p. 37). Se desprende de la definición de competencias dada por el autor, dos características esenciales: capacidad y abordaje de tareas nuevas, es de decir, resolver y ejecutar actividades antes no previstas.

También es cierto que las competencias como destacan Massot y Feisthammel (2003) contienen estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global que, de no producirse esa confrontación con el ejercicio real, no es perceptible o no se pone a prueba la competencia. Sin embargo, otros investigadores prefieren ser más sesgados en su apreciación; tal es el caso de Chávez (1998) quien se refiere a las competencias como “el resultado de un proceso de integración de habilidades

y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...” (p. 3); con este autor destaca el aspecto de integración de saberes, con él no se pretende cerrar la discusión en este Trabajo de Grado, pues el asunto de las competencias en la educación es, como diría ese ilustre psicólogo español Coll (2007) son *Algo más que una moda y mucho menos que un debate*.

2.2.4 Tipología de competencias docentes en la educación universitaria

Existen una diversidad de autores, entre los que destacan Perrenaud (2004), Comellas (2006) y Fernández (2003), que han abordado las competencias en relación a la educación y el docente. Con respecto a esto, conviene mencionar a Cano (2005) quien afirma que se han hechos varios intentos por identificar, definir, clasificar y estructurar los indicadores de la actuación docente que muestran el trazo de la profesión en el ejercicio de la función desde la perspectiva de las competencias.

A continuación, se hace un recorrido por diferentes clasificaciones de las competencias desde la perspectiva de varios autores. El primero de estos autores en abordar con sano criterio el tema en el ámbito universitario es García (1997). Él después de hacer una revisión teórica y analizar diferentes tipos de instrumentos referidos a evaluación de competencias, presenta un modelo en el que agrupa, de una forma integrada, dimensiones de la competencia docente del profesor universitario (ver Tabla 1).

Tabla 1
Dimensiones de la competencia docente del profesorado universitario

Dimensión	Descripción
Vinculados al dominio de la asignatura	Condición necesaria, aunque no suficiente para una docencia de calidad.
Didáctico-técnicos	Programación-organización. Evaluación-exámenes y uso de recursos didáctico-metodológicos que favorecen la claridad en la exposición y desarrollo de la materia.

Comunicación con el estudiante	Factor relacionado con claridad en la exposición y desarrollo del programa, pero con el énfasis puesto en la consecución de una adecuada comunicación con el alumno, a nivel grupal y a nivel individual-personal. Un adecuado clima de relación profesor estudiante.
Personal-motivacional	Es el componente personal de entusiasmo y motivación que el profesor transmite al estudiante en su docencia. Es un factor personal, muy vinculado a un componente vocacional del profesor hacia la docencia universitaria.

Nota: Elaborado con base a lo expuesto por García (1997, p. 100).

Comellas (2000) desde el enfoque de lo que representan las competencias (saberes, saber hacer y saber estar), realiza un análisis centrado, a partir del planteamiento de las competencias de los profesionales de la educación, en la necesidad de encontrar nuevas formas organizativas que prioricen el «saber hacer» y el «saber estar» como aspectos clave para mejorar la respuesta educativa en todos los niveles y ante las necesidades de todo los estudiantes, es decir, incide de un modo especial sobre las competencias propias del profesorado en su labor como enseñante (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Competencias profesionales

Competencia	Definición	Tipo
Inherentes a la persona	Constituyen, básicamente, el saber hacer y el saber ser, individual ante cualquier situación. Responden a una constante introspección del propio hacer cotidiano, sobre todo a las decisiones tomadas, configurada por la autoevaluación permanente que ha de permitir evolucionar modificando, mejorando la propia actuación y la implicación personal.	Comunicativas
		Emocionales
		Relacionales
		Cognitivas
Específicamente profesionales	Son aquéllas que son precisas para poder actuar en el quehacer cotidiano de la profesión, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como educativo	En relación con la vida del aula.
		En relación con los estudiantes.

		En relación con las disciplinas.
		En relación con los saberes específicos.

Nota: Elaborado con base a lo expuesto por Comellas (2000, p. 92-97).

De acuerdo con lo expuesto en el cuadro se conciben dos tipos de competencias profesionales; aquellas que forman parte de la persona en la que se incluyen las competencias comunicativas, emocionales, relacionales y cognitivas y, las competencias específicamente profesionales que comprenden la que tienen que ver con la vida en el aula, con los estudiantes, las disciplinas y con los saberes específicos.

Por su parte, Secchi, Rodríguez, Pérez y Coscarelli (2013) clasifican las competencias docentes a nivel universitario como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Competencias del docente universitario

Competencia	Definición
Planificación	Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje con pertinencia y eficacia.
Comunicación	Comunica oralmente y por escrito de manera veraz y oportuna
Motivación	Motiva el aprendizaje para obtener logros académicos significativos.
Metodología	Gestiona la diversidad de métodos y actividades formativas.
Integración de Medios	Integra medios tecnológicos como un elemento esencial del diseño curricular para facilitar el aprendizaje.
Tutoría	Orienta y asesora el aprendizaje.
Evaluación	Evalúa el proceso de aprendizaje del estudiante y es responsable de la mejora continua de su curso.
Investigación	Investiga sobre su acción didáctica.

Pertenencia institucional	Incorpora sentido de pertenencia institucional y trabajo en equipo.
Innovación	Innova la docencia.
Intercultural	Adopta una posición activa en la enseñanza para la diversidad socio-cultural y personal del alumnado.
Identidad Profesional Docente	Desarrollo e implicación con la profesión docente.

Fuente: Secchi, Rodríguez, Pérez y Coscarelli (2013, p. 5).

Otro teórico de gran importancia con sus tipologías es Valcárcel (2003) quien distingue entre las competencias básicas que requiere el profesorado y las competencias básicas para la docencia, según se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Competencias básicas y competencias básicas para la docencia

Competencias básicas para el profesorado	
Cognitivas	Conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico.
Meta-cognitivas	Capacidad de reflexionar sobre la propia enseñanza y revisarla de forma sistemática para mejorar.
Competencias comunicativas	Utilización de los lenguajes científicos y sus diferentes registros.
Gerenciales	Gestión eficiente de la enseñanza y los diferentes recursos, medios y ambientes de aprendizaje.
Sociales	Herramientas para relacionarse con los estudiantes que favorezcan su disposición a trabajar en equipo.
Afectivas	Actitudes, motivaciones y conductas que favorecen una docencia responsable y comprometida.
Competencias básicas para la docencia	
Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.	Uso de los principios del aprendizaje, promoción de entornos y acciones que lo estimulen, organización y dirección de la enseñanza y un aprendizaje independiente, activo y cooperativo.
Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.	Estudios, cursos y programas.
Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes	Innovación en métodos, recursos y tecnologías de la información y comunicación como recurso docente.

Gestión de interacción didáctica y de relaciones con los estudiantes	Supone la relación constructiva con los estudiantes y el asesoramiento y tutoría a los mismos.
Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.	Comporta el conocimiento de métodos y técnicas de evaluación, elaboración de instrumentos de diagnóstico del aprendizaje y su utilización flexible.
Conocimiento de normas reguladoras del profesor y del estudiante.	Incluye la adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a los principios de la convergencia.
Autogestión de su propio desarrollo profesional como docente.	Diagnóstico e identificación de necesidades, objetivos de innovación, mejora de su docencia y la capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para mejorar su praxis.

Nota: Elaborado con base a lo expuesto por Valcárcel (2003, p. 55).

Como se deja ver en la tabla anterior, Valcárcel parte de posturas epistemológicas actuales del aprendizaje que consideran al estudiante como actor de su formación y para lo cual el docente necesita competencias cognitivas y metacognitivas; semejante exigencia establece una clara diferencia con otros profesionales no solo en su conocimiento sino en su propia individualidad como docente con una generación dialéctica de la práctica desde la teoría y la teoría a partir de la práctica.

Desde otras circunstancias la destacada pedagoga argentina Braslavsky (1999a) consideraba que para un buen desempeño docente en el siglo XXI en América Latina era necesario tener en consideración cinco competencias fundamentales: la pedagógico-didáctica; el político- institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora. En relación a las dos primeras, la investigadora mencionaba que tienen que ver, principalmente, con la resolución de problemas o desafíos más coyunturales. Así mismo, refería que las dos siguientes son más estructurales y, con respecto, a la última señalaba un necesario proceso de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional, por lo que ella la denominaba especificadora.

- *La competencia pedagógico didáctica de los docentes.* De acuerdo a lo que argumentaba Braslavsky (1999b) remite a la competencia profesional de los enseñantes y consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar, entre una serie de estrategias conocidas, para intervenir intencionalmente

promoviendo los aprendizajes de los estudiantes y para inventar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes. Sostenía la autora que los docentes deben dejar de ser expositores que repiten lecciones de memoria y convertirse en facilitadores de procesos de aprendizajes cada vez más independientes. Aunque aclara que ello no significa dejar sin conducción el proceso como algunos lo han entendido y, por ello, es necesario conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas como las nuevas tecnologías y en un proceso en el que todos aprenden (docentes y estudiantes).

- *La competencia político - institucional.* Braslavsky (1999b) decía que es necesario que los profesores estén en capacidad de articular la macropolítica con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñen y con lo que deben emprender en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres, las actividades que se desarrollen en espacios externos a las escuelas. Es así como añadía Braslavsky (1999b) que los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas y el análisis comparativo son vías para fomentar esta competencia.
- *La competencia productiva.* En relación a esta competencia Braslavsky (1999a) comentaba primordialmente que los profesores comprendan el mundo en el que viven y vivirán, e intervengan como ciudadanos productivos en ese mundo de hoy y del futuro. Eso implica que un desafío fundamental en la reinención de la profesión de profesor es ampliar el horizonte cultural y participar en pasantías en organizaciones del mundo “real” no-educativo (fábricas, hospitales, empresas), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, lectura, cine y teatro.
- *La competencia interactiva.* En cuarto lugar, Braslavsky (1999a, 1999b), planteaba del todo necesario que los profesores aprendan cada vez más a comprender y a sentir con el otro. Se trata de conocer y comprender la cultura de los niños y de los jóvenes, las peculiaridades de las comunidades, las

formas de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado; la forma de ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes. Esta competencia se podría desarrollar a través de la investigación teórica y práctica, del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros.

- *La competencia especificadora.* Braslavsky (1999a) hacía énfasis en que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de “preguntar las verdaderas preguntas” y “buscar nuevas respuestas”. De ahí la importancia de que los candidatos a docentes y los docentes participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

Desde la vertiente universitaria, Rodríguez (2003, p. 67-99) sostiene que un docente debe exhibir las siguientes competencias:

- Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar.
- Ser reflexivo, investigar e indagar sobre su propia práctica docente.
- Establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Dominar herramientas de diseño, planificación y gestión del curriculum en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- Estar motivado por la innovación docente.
- Saber ser facilitador del aprendizaje, tomar la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender en la situación grupal.
- Trabajar en colaboración, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- Ser profesionalmente ético.

Es significativa la importancia que tiene este tema, por ello, el destacado profesor español Zabalza (2003) propone diez competencias didácticas para un docente universitario, específicamente:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades (competencia metodológica). Organización de los espacios - Selección del método. - Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
- Comunicarse-relacionarse con los estudiantes.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

2.2.5 Desempeño académico por competencias

Hoy día los nuevos procesos formativos están basados en competencias y solo consideran transmisión de saberes y destrezas manuales sino otras dimensiones y contemplan aspectos relacionados con la cultura, la sociedad y lo actitudinal que estan en función de las capacidades de las personas. Del mismo modo, dejan atrás la construcción de programas que tienen como centro la capacitación para ejercer determinados puestos de trabajo y se contribuye a generar una nueva cultura del trabajo y de la producción que requiere nuevos criterios y estándares de calidad y productividad que están enmarcados en proceso formativo.

De acuerdo con Tobón (2006) la razón es simple, las competencias no se adquieren exclusivamente desde la transferencia educativa de un curso, sino que son el reflejo de un ambiente productivo impregnado de la atmósfera que viven las empresas, de los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad

productiva, y en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción empresarial. En última instancia solo las propuestas que articulan educación/formación, con trabajo y tecnología, en un ambiente adecuado, pueden ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las nuevas competencias requeridas a la población activa.

En este sentido, la noción de competencia adquiere relevancia porque establece y aborda los objetivos de formación, pero considerando la íntima relación que existe con las necesidades de desarrollo económico y social y, más específicamente, con lo que se necesita en el mundo productivo. Necesariamente esta perspectiva trae consigo implicaciones pedagógicas.

El desempeño académico del docente como eje central: Partiendo de que ésta es una característica esencial de la Competencia Profesional, se desprende que el foco de atención, de la formación basada en competencias, también debe ser el desempeño profesional. Entendido como la posibilidad de que el docente enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos que dispone; lo que traslada la adquisición de conocimientos a un plano meramente instrumental, entendidos como un recurso y no como un fin en sí mismo. Se infiere que el foco de atención, de la formación basada en competencias, también debe ser el desempeño docente. Entendido como la posibilidad que el docente enfrente y resuelva situaciones concretas de la enseñanza mediante la puesta en juego de los recursos que dispone; lo que traslada la adquisición de conocimientos a un plano meramente instrumental, entendidos como un recurso y no como un fin en sí mismo.

En esta perspectiva lo importante no son los conocimientos que se poseen sino como se emplean o pueden usarse. En este sentido, es necesario disponer de un diseño curricular diferente donde se privilegie lo teórico-práctico y una evaluación por competencias donde desaparece el pensamiento lineal y el saber en compartimientos para propiciar una integración del saber. Más allá de ello se requiere tener presente que tipo de personas deben formarse para organizar el proceso educativo y seleccionar los mejores recursos didácticos en función de ese rol porque lo importante es que el estudiante consolide lo que sabe, lo ponga en juego y aprenda.

Por este motivo, el docente en su desempeño por competencias tiene en cuenta situaciones que favorecen la autonomía para que los estudiantes pongan en práctica sus potencialidades porque considera la capacidad del individuo para organizar y dirigir su aprendizaje. Del mismo modo manifiesta apertura, flexibilidad y continuidad en el proceso de enseñanza.

Entre estas competencias necesarias para el desempeño académico del docente universitario se tienen las siguientes: (a) Competencias pedagógicas y didácticas: estas competencias están relacionadas con el desempeño académico en el aula y sus aportes a la planificación curricular. (b) Competencias investigativas: esta competencia está referida a la investigación como eje transversal en el proceso docente educativo y a la investigación dirigida a la producción científica de los docentes universitarios. (c) Competencias de gestión académica: incluye la dirección de unidades académicas, científicas, administración institucional en relación con los procesos académicos. (d) Competencias de extensión universitaria: esta competencia establece en el ámbito de la vinculación con la colectividad cómo son las relaciones interpersonales de los docentes con los estudiantes, su participación en programas de extensión cultural o técnica, la cooperación con programas de desarrollo de la comunidad y con otras áreas de la universidad.

2.3 Bases Legales

El marco normativo constituye una serie de leyes, decretos, reglamentos y manuales, que permiten sustentar el estudio. Como lo expresan Palella y Martins (2010), “la fundamentación legal o bases legales se refiere a la normativa jurídica que sustenta el estudio. Desde la Carta Magna, las Leyes Orgánicas, las resoluciones, decretos, entre otros” (p. 15). También se puede decir que las bases legales se refieren a la Orden Ejecutiva o Resoluciones que disponen la creación de un organismo, programa o la asignación de recursos. A continuación, se presentan los basamentos legales, sobre los cuales se realiza la presente investigación. Se señalan las leyes y los artículos que son de conveniencia para los investigadores.

A propósito de las consideraciones expuestas, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), expresa en el artículo 2 los valores superiores

del ordenamiento jurídico y entre otros menciona “...la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la responsabilidad social y la preeminencia de los derechos humanos”. En tal sentido, el Estado se vale de la educación como un elemento para lograr sus valores superiores y para ello el docente juega un papel esencial en el logro de estos valores superiores. El docente debe reunir un perfil de competencias para su ejercicio profesional.

Por otra parte, la CRBV (1999) en el artículo 104 menciona que “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”. En este sentido, los requisitos que establece este artículo tienen relación con el desempeño docente por competencias. El desempeño docente es uno de los eventos que se considera a la hora hacer la evaluación y por lo tanto imprescindible tenerlo en cuenta. De un buen desempeño docente en la enseñanza depende la calidad educativa que se logra y con ello se apunta el logro de los fines de la educación venezolana contemplados a nivel constitucional. Un docente universitario debe cumplir con esos preceptos constitucionales para lograr una educación integral de los estudiantes como ciudadanos críticos y reflexivos, sensibles y comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes.

2.4 Definición del evento de estudio, sinergías e indicadores de medición

El evento de estudio de acuerdo con lo que se concibe en este trabajo es el Desempeño académico por competencias. La operacionalización tal cual lo menciona Hurtado de Barrera (2012) es el proceso mediante el cual se determinan aspectos perceptibles en los eventos de estudio. En este caso se conciben cuatro sinergias y 20 indicios.

La primera sinergia son las competencias que están relacionadas con el desempeño académico (sus estrategias didácticas, instrumentos de evaluación y su papel como tutores durante los procesos formativos de los estudiantes). La segunda está referida a la investigación como eje transversal en el proceso docente educativo (asesoría de trabajos de grado, trabajo colaborativo entre el docente con sus estudiantes y la participación en la escritura de textos académicos).

La tercera sinergia se vincula con a la coordinación y/o participación en equipos interdisciplinarios para gestionar proyectos docentes y asumir un compromiso institucional y social, donde el equipo docente en colaboración con los estudiantes se asuma como la vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Mientras que la cuarta sinergia tienen que ver con el ámbito de la vinculación con la colectividad cómo es su participación en programas de extensión cultural o técnica, la cooperación con programas de desarrollo de la comunidad y con otras áreas.

En lo que respecta a los indicios Hurtado (2015) menciona que son los aspectos más específicos de la operacionalización. En función de lo expuesto se presenta la tabla de operacionalización del evento (ver Tabla 5). A partir de esta tabla se ha elaborado los instrumentos con base a todos los indicios.

Tabla 5

Operacionalización del evento

Evento	Definición conceptual	Sinergías	Indicio	Item
Desempeño académico por competencias.	Es la actitud del docente para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos y didácticos en la enseñanza.	Competencias pedagógica-didácticas	Domina el contenido.	1
			Asiste a clases.	2
			Elabora materiales didácticos.	3
			Proporciona retroalimentación.	4
			Participa en evaluación de trabajos de grado.	5
			Tutoriza trabajos.	6
			Supervisa.	7
		Competencias investigativas	Formula y ejecuta proyectos.	8
			Publica artículos científicos en revistas arbitradas.	9
			Participa en congresos científicos.	10
			Obtiene financiamientos de apoyo.	11
			Realiza trabajos de investigación.	12
		Competencias de gestión académica	Coordina.	13
			Participa.	14
			Participa en reuniones.	15
		Competencias de extensión universitaria	Mantiene relación de respeto y colaboración.	16
			Dirige y participa en proyectos de extensión.	17
			Dirige y participa en proyectos de capacitación, consultorías y pasantías de profesores y estudiantes.	18
			Dirige y participa en proyectos de cooperación.	19
			Participa en actividades de educación, ciencia y tecnología.	20

Fuente: El autor (2018).

2.5 Definición de términos básicos

Clima organizacional. Es un estado continuo de adaptación en el cual no se busca simplemente satisfacer las necesidades primarias, sino más bien las de orden superior (Chiavenato, 2009).

Competencia. Incumbencia, pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (RAE, 2014).

Desempeñ laboral. Toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de todo aquello de lo que es responsable y que será medio en base a su ejecución (Chiavenato, 2009).

Dominio de competencia. Es la categoría general, en la cual se organizan las competencias pertenecientes a una misma área (Tobón, Pimienta y García 2010).

Satisfacción laboral. Es un estado emocional positivo o placentero que resulta de la percepción o aspiraciones que tiene el trabajador, subjetivo a las experiencias laborales del individuo (Requeijo, 2010).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Claret (2008), conceptualiza al marco metodológico de la investigación, como “aquel que se refiere a las vías a seguir desde que se inicia la investigación hasta la finalización del mismo” (p.77). Es por ello que durante el desarrollo de este capítulo se dan a conocer la metodología empleada para abordar el tema de investigación teniendo presente los mecanismos más pertinentes de acuerdo al caso.

3.1 Naturaleza del estudio

Los tipos de niveles de investigación pueden variar o clasificarse en cantidad de un autor a otro; de acuerdo con los diferentes textos de metodología, se pueden mencionar como los más relevantes, el nivel exploratorio o formulativo, el descriptivo, explicativo, correlacionales, entre otros. El presente trabajo de investigación se ubicó en el tipo descriptivo. De acuerdo con Méndez (2008):

En el estudio descriptivo se identifican características del universo de investigación, se señalan formas de conducta y actitudes del total de la población investigada, se establecen comportamientos concretos y se descubre y comprueba la asociación entre variables de investigación. De acuerdo con los objetivos planteados, el investigador señala el tipo de descripción que se propone realizar.

Los estudios descriptivos acuden a técnicas específicas en la recolección de información, como la observación, las entrevistas, y los cuestionarios. También pueden utilizarse informes y documentos elaborados por otros investigadores. La mayor parte de las veces se usa el muestreo para la recolección de información, y ésta una vez obtenida se somete a un proceso de codificación, tabulación y análisis estadístico.

3.2 Diseño de la investigación

Es importante hacer mención que desde la perspectiva de Arias (2012), “el diseño de investigación es la estrategia general que adopta el investigador para

responder al problema planteado” (p. 26). En este sentido, en este trabajo se recurre a un diseño de campo. A propósito, Balestrini (2006), señala que en el diseño de campo se observan los hechos estudiados tal como se manifiestan en su ambiente natural. De la misma forma, según la manera de búsqueda de información se apoya en un diseño documental porque los datos se recurren más allá de las fuentes primarias documentos escritos o digitales que revelan información relacionada con el objeto de estudio. Para este propósito se toma en consideración las recomendaciones de Arias (2012) acerca del análisis, crítica e interpretación de datos provenientes de materiales impresos, electrónicos y otros tipos de documentos.

3.3 Población y muestra

Flames (2003) define la población como “El conjunto finito o infinito de unidades de análisis, individuo, objeto o elemento que se somete a estudio; pertenece a la investigación y son la base fundamental para obtener la información (p.30). En atención a lo expuesto, la población para esta investigación es considerada como finita y estuvo conformada 10 docentes del IX semestre de ingeniería y 42 estudiantes de ingeniería. Distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 6

Distribución de la población de estudio

Población	Semestre	Carrera	Masculino	Femenino	Total
Estudiantes	IX	Ingeniería Producción animal	6	11	17
Estudiantes	IX	Ingeniería Agroindustrial	15	10	25
Docentes	IX	Ingeniería Producción animal	3	1	4
Docentes	IX	Ingeniería Agroindustrial	2	4	6
Subtotal			26	26	52

Fuente: Datos de Coordinación del Ciencias del Agro y del Mar (2018).

Hay que mencionar que en el presente trabajo la población es pequeña y por esta razón se considera como muestra a la misma población en consecuencia es una muestra censal. Al respecto, López (1999) define la muestra censal como “aquella porción que representa a toda la población, es decir, la muestra es toda la población a investigar” (p. 12). En relación al número de unidades de información que conforman

la muestra censal existen varios criterios según los autores, pero se considera en este trabajo los señalamientos de Hurtado (2012) a fin de no afectar la validez de los resultados.

3.4 Técnica e instrumento de recolección de datos

Es evidente que toda investigación supone la recolecta de información acerca del fenómeno de estudio. Para este propósito se requiere del uso de técnicas apropiadas, las cuales son percibidas como las distintas formas que emplea un investigador para recoger información pertinente que le permita llevar a cabo su trabajo de manera eficaz y satisfactoria. Por ello, para la obtención de los datos en el presente estudio, se utilizará la técnica de la encuesta, que según Arias (2012), se le define como “Método o técnica que consiste en obtener información acerca de un grupo de individuos” (p.78). El autor también señala que la encuesta se puede realizar de forma escrita, mediante el empleo de un cuestionario. A tal efecto, la encuesta se aplicó a los estudiantes y profesores del IX semestre de las carreras de ingeniería de producción animal e ingeniería agroindustrial que constituye la muestra. La información recabada permite dar respuestas a los objetivos planteados al inicio.

En relación a la modalidad del instrumento utilizado correspondió a un cuestionario con cinco opciones de respuesta. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el cuestionario se define como: “conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). En otras palabras, el cuestionario es el instrumento que se utiliza como medio de comunicación entre los investigadores y los investigados, con el propósito de recabar información que sirva para llevar a cabo el proceso de investigación.

Hay que mencionar que para la elaboración del cuestionario se tomó como referentes los estudios de Cardoso, Cerecedo y Vanegas (2013), Martínez, Cegarra y Rubio (2012), Mas (2014), Matos y Quispe (2012), Moran, Cardoso, Cerecedo y Ortiz (2015), Nava y Rueda (2013), Pimienta (2014), Torra, Corral, Pérez, Triadó, Pagés y otros (2012) y Tobón (2013). En este sentido, teniendo en cuenta que el concepto de competencia ha sido definido por diversos autores (Tobón, 2006 y Zabala y Arnau, 2007), los cuales coinciden en que es un término holístico que

incluye habilidades, destrezas y actitudes en un contexto específico en donde se utilizan no solo en forma conceptual y procedimental si no también actitudinal y considerando que estos autores abordan diferentes enfoques de competencias: conceptual, técnico y cultural. El instrumento elaborado se estructuró en 20 criterios de desempeño, distribuidos en cuatro sinergias: competencias pedagógicas-didácticas, investigativas, de gestión académica y de extensión universitaria. Las opciones de respuestas son: insuficiente (I), suficiente (S), bien (Bien), muy bien (MB) y excelente (E).

3.5 Validez y confiabilidad del instrumento

De acuerdo con el punto de vista de Delgado de Smith, Colombo y Orfila (2002), la validez y la confiabilidad son dos cualidades básicas que deben presentar todos los instrumentos de carácter científico usados para recoger información. Ello obedece al supuesto de que si un instrumento reúne estos requisitos habrá cierta garantía de que los resultados conseguidos en un determinado estudio son auténticos y válidos; en consecuencia, las conclusiones pueden ser merecedoras de una mayor confianza. En relación a la validez en el presente trabajo se recurrió al juicio de expertos.

En opinión de Hurtado de Barrera (2015), la técnica del Juicio de expertos consiste en la selección de un número impar de especialistas (personas expertas o muy conocedoras del problema que se investiga), quienes tendrán la responsabilidad de leer, evaluar y corregir cada uno de los ítems que componen el instrumento, a fin de lograr que estos concuerden directamente con los objetivos propuestos en la investigación. Para este fin se eligieron algunos especialistas en el área de educación universitaria, a quienes el investigador les entregará los recaudos exigidos para ese propósito. En este sentido, los expertos emitieron su conformidad con el diseño del instrumento presentado e hicieron las observaciones que consideraron pertinentes.

Del mismo modo, otro criterio fue la confiabilidad del instrumento. Para ello fue necesario previamente realizar una prueba piloto con siete personas. La confiabilidad es una propiedad de la validez y en este caso por las características del instrumento se empleó el método de dos mitades. De acuerdo con lo expuesto por

Ruíz (2002) la estimación de la confiabilidad a través del método de dos mitades, consiste en: (a) dividir los ítems de la prueba en dos partes iguales; (b) correlacionar las puntuaciones totales de las dos mitades; (c) multiplicar el coeficiente obtenido por 2 y dividir por el término 1 (uno) más la correlación de las dos mitades, como se expresa en la siguiente fórmula:

$$r_{tt} = \frac{2r_{hh}}{1 + r_{hh}}$$

En donde: r_{tt} = coeficiente de confiabilidad.

r_{hh} = correlación entre las dos mitades.

En este caso, se empleó el índice de consistencia interna de Spearman-Brown para longitudes iguales que sólo se puede aplicar a pruebas homogéneas. Para facilitar los respectivos cálculos se empleó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS Statistics 24.0). En consecuencia, la estimación del coeficiente r_{tt} dio un resultado 0,695 para el cuestionario. Este valor según autores como Ruíz (2002) están ubicados en el rango de confiabilidad alto.

Tabla 7

Estadísticas de fiabilidad

Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,695
	Longitud desigual	,695
Coeficiente de dos mitades de Guttman		,691

Fuente: Cálculos hechos por el investigador (2018).

3.6 Procesamiento de datos

La técnica empleada para el procesamiento y el análisis de datos es conforme a lo descrito por Arias (2012) acerca de clasificación, registro, tabulación y codificación. El procesamiento de los datos consiste en el ordenamiento y la organización de éstos de tal manera que facilite la disponibilidad de dichos datos al momento de ser requeridos para cotejarlos, contarlos o aplicarlos a un proceso matemático o estadístico. Para el análisis se emplean las técnicas cuantitativas basadas en estadística descriptiva a través del SPSS.

3.7 Analisis de datos

La técnica a emplear para el análisis de los datos, es la porcentual simple, que de acuerdo con Duverger (1980), es una de las más utilizadas en la investigación, por cuanto permite describir las características de los elementos que conforman la población que se investiga. Para una mejor visualización, los datos se ordenarán en tablas de frecuencias, y finalmente se utilizarán gráficas circulares para representar las respuestas ofrecidas por los encuestados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Percepciones de los docentes acerca del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la Unellez Santa Bárbara.

Tabla 8

Percepciones de las competencias pedagógica didáctica por los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bien	4	40,0	40,0	40,0
	Muy bien	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

Un 60% de los docentes se ve asimismo “muy bien” en esta competencia y un 40% sostiene que su trabajo en pedagógico lo realiza “bien”. Esto quiere decir que es muy favorable la percepción que tiene de su desempeño en cuanto a la preparación de sus clases, asistencia, elaboración de materiales didácticos para sus estudiantes.

Tabla 9

Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia pedagógica.

Media	3,6000
Asimetría	-0,484
Error estándar de asimetría	0,687
Curtosis	-2,277
Error estándar de la media	0,16330

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

La media de los datos es de 3,6, es decir, se ubican las percepciones hacia “muy bien”. La asimetría de Pearson esta sesgada a la izquierda. El error de asimetría es de

68,7%. La curtosis es negativa, esto significa que los datos están muy dispersos y su curva es platicúrtica. La curva de apuntamiento se visualiza en el Gráfico 1.

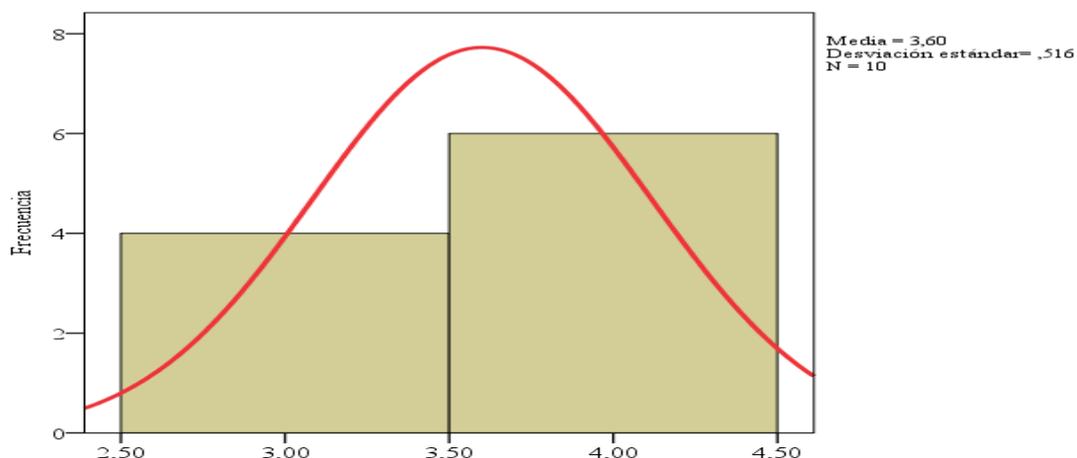


Gráfico 1

Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia pedagógica.

Tabla 10

Percepciones de los docentes acerca de su competencia investigativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	8	80,0	80,0	80,0
	1,20	1	10,0	10,0	90,0
	1,40	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

El 100% de los docentes cree que es insuficiente lo que hacen en cuanto a la competencia investigativa dado que no formulan ni ejecutan proyectos de investigación, así como tampoco han publicado artículos científicos en revistas arbitradas. Así como tampoco han participado recientemente en congresos de la especialidad donde ejercen su actividad académica. Mencionan que no obtienen

financiamiento de apoyo a la investigación. Tampoco hacen trabajo de investigación en instituciones científica del país.

Tabla 11

Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia investigativa.

Media	1,06
Asimetría	2,277
Error estándar de asimetría	0,687
Curtosis	4,765
Error estándar de la media	0,04269

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

De acuerdo con la Tabla 11 la media de los datos está en 1,06. Esto quiere decir que la mayoría marcó la opción “insuficiente”. La asimetría es positiva, es decir, los datos se alejan de la media hacia la derecha. La curtosis se corresponde con una alta concentración de los datos alrededor de la media, lo cual origina una curva leptocúrtica. El porcentaje de error es 68,7%. En lo que concierne al apuntamiento se indica en el Gráfico2.

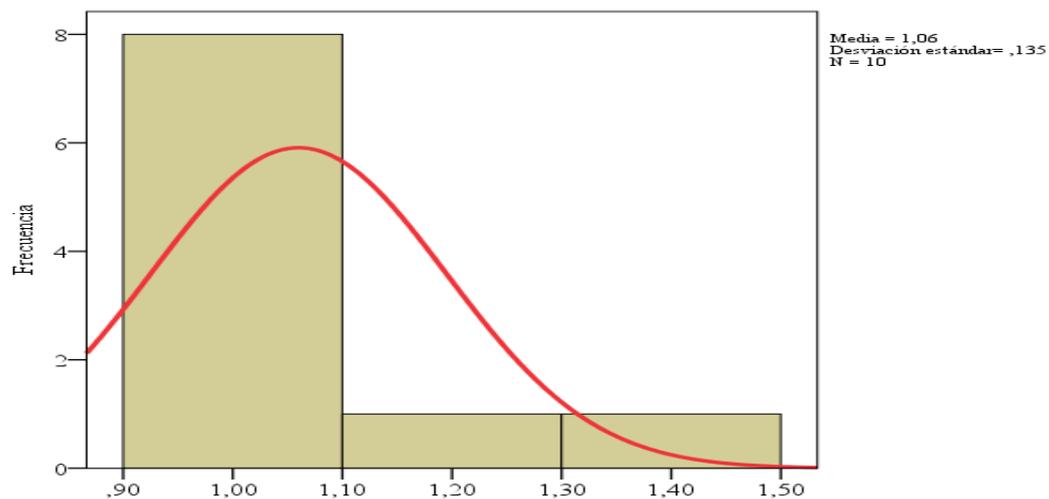


Gráfico 2

Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia investigativa.

Tabla 12

12 Percepciones de su competencia gestión académica por los docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Suficiente	5	50,0	50,0	50,0
	Bien	1	10,0	10,0	60,0
	Muy bien	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

Un 50% de los docentes califican su gestión académica como “suficiente” con respecto a lo que desarrollan dentro del campus Unellez, Programa Académico Santa Bárbara sobre lo que concierne la función que asumen en la coordinación de algún departamento, participación en consejos académicos y distintas comisiones de trabajo que se organizan en la universidad para tratar asuntos de interés de la comunidad universitaria y el desarrollo de reuniones institucionales en la Unellez. En tanto que, el otro 50% tienen una opinión “favorable” al respecto.

Tabla 13

Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de gestión académica.

Media	2,9000
Asimetría	0,237
Error estándar de asimetría	0,687
Curtosis	-2,300
Error estándar de la media	0,31447

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

Los datos reflejan que la opinión de los docentes general tiende hacia una actitud neutral “bien”. La asimetría indica un coeficiente positivo, sesgado a la derecha. El porcentaje de error de asimetría de 68,7%. El coeficiente de apuntamiento refleja un valor negativo y por consiguiente una curva platicúrtica. En relación a la curtosis se puede apreciar el tipo de curva en la Gráfico 3.

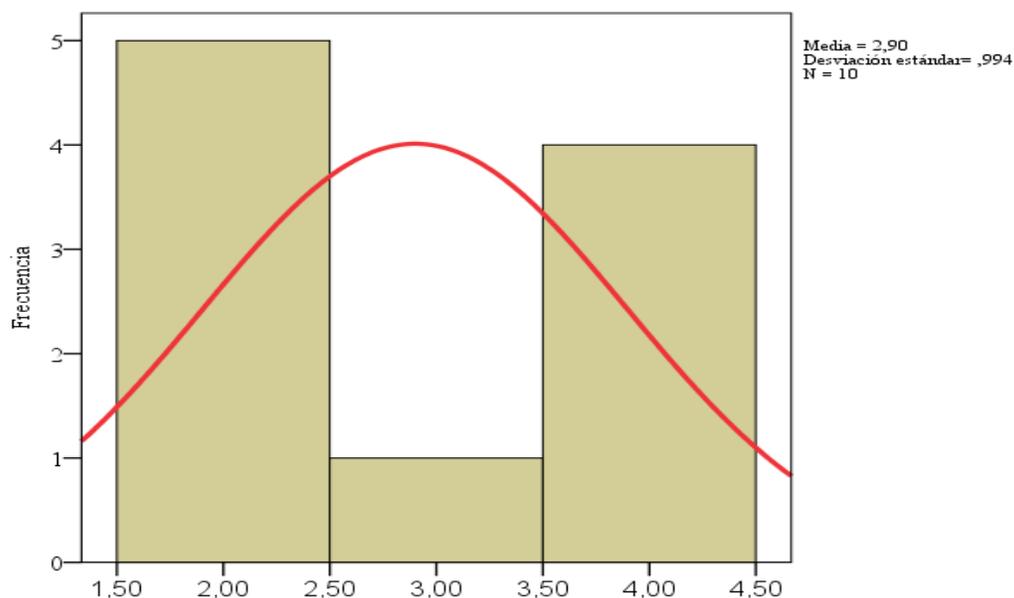


Gráfico 3

3Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de gestión académica.

Tabla 14

14Percepciones de su competencia extensión universitaria por los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,20	2	20,0	20,0	20,0
	2,40	1	10,0	10,0	30,0
	2,60	1	10,0	10,0	40,0
	2,80	3	30,0	30,0	70,0
	3,20	2	20,0	20,0	90,0
	Muy bien	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

El 70% de los docentes tiene una actitud desfavorable hacia la extensión universitaria, esto es, se inclinan hacia “suficiente”. Un 20% considera que su función está bien. Solo un 10% tiene una actitud favorable “Muy bien” porque respetan y

colaboran con los estudiantes y colegas de trabajo, a la vez que dirigen y participan en proyectos de extensión social y cultural desarrollados en la Unellez, tienen participación en proyectos de capacitación, consultorías y pasantías de profesores y estudiantes, así como con organizaciones vinculadas a la educación, ciencia y tecnología.

Tabla 15

15 Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de extensión universitaria.

Media	2,82200
Asimetría	1,021
Error estándar de asimetría	0,687
Curtosis	1,362
Error estándar de la media	0,17243

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

En lo atinente a la media se observa una tendencia “bien” en la actitud de los docentes en lo que tiene que ver con la competencia extensión universitaria. La cola de los datos se orienta a la derecha en la distribución binomial. Por su parte, la curva que genera la curtosis es leptocúrtica, es decir, presenta datos concentrados alrededor de la media y esto se puede corroborar si se revisa la Tabla 15. El error de asimetría es de 0,687. El tipo de curva se aprecia en el Gráfico 4.

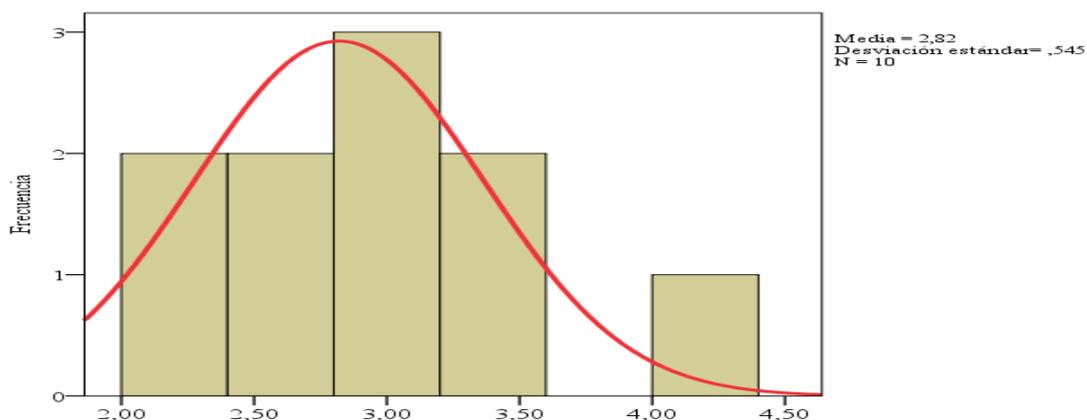


Gráfico 4. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia de extensión universitaria

4.2 Percepciones de los estudiantes acerca del desempeño académico por competencias en los Programas de Ingeniería de Producción Animal y Agroindustrial en la Unellez Santa Bárbara.

Tabla 16

Frecuencia de la competencia pedagógica didáctica en los docentes según los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bien	7	16,7	16,7	16,7
	Muy bien	35	83,3	83,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

En cuanto a la competencia pedagógica didáctica los estudiantes en un 83,3% perciben como “muy bien” la actitud de sus profesores en cuanto al dominio de los contenidos de los subproyectos, asistencia a clases puntualmente, elaboración de textos, guías y otros materiales de apoyo, retroalimentación a los estudiantes en las evaluaciones, participación en evaluación de trabajo de grado, tutorías de trabajos de pregrado y postgrado, así como la supervisión de las prácticas profesionales. En tanto que 16,7% ven “bien” la competencia pedagógica de sus docentes.

Tabla 17

Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia pedagógica de los docentes.

Media	3,8333
Asimetría	-1,856
Error estándar de asimetría	0,365
Curtosis	1,514
Error estándar de la media	0,05820

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

En relación a la distribución de los datos la mayoría de los encuestados se inclinan hacia “muy bien” tal como se aprecia en la media. El porcentaje de curtosis

es 36,5%. La asimetría indica que hay un sesgo a la izquierda y los datos están concentrados alrededor de la media siendo una curva leptocúrtica (ver Gráfico 1).

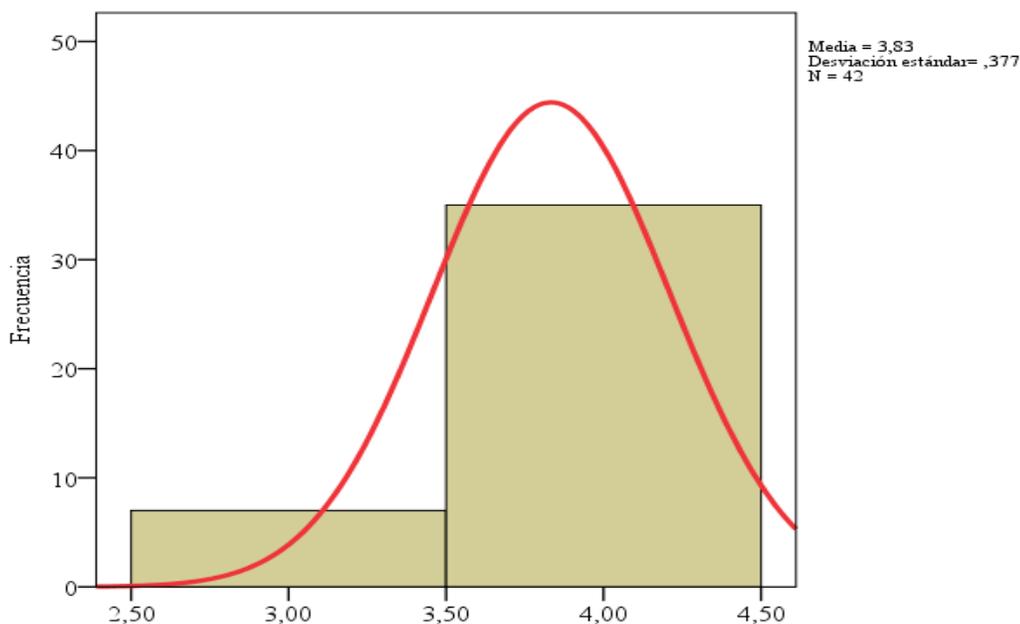


Gráfico 5. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia pedagógica de los docentes.

Tabla 18

Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia investigativa de los docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Suficiente	27	64,3	64,3	64,3
	Bien	15	35,7	35,7	100
	Total	42	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

El 64,3% de los estudiantes consideran que es desfavorable “suficiente” la competencia investigativa de los profesores esto es apenas hacen un esfuerzo por tratar de formular proyectos y eso obedece a sus propios trabajos de grado porque escasamente algunos hacen trabajo de investigación. Sostienen los estudiantes que sus profesores no hacen publicaciones científicas en revistas arbitradas, y poco

participan en congresos científicos del área de su especialidad. Tampoco tiene participación en trabajos de investigación en instituciones científicas ni reciben financiamiento para realizar investigaciones. Asimismo, un 35,7% aluden que esta “bien” lo que hacen sus profesores en relación a investigación. Sin embargo, estas respuestas no favorecen para nada la conducta de los docentes ya que ellos dentro de las obligaciones como docentes universitarios tienen la investigación, docencia y la extensión.

Tabla 19

Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia investigativa de los docentes.

Media	2,3571
Asimetría	0,619
Error estándar de asimetría	0,365
Curtosis	-1,701
Error estándar de la media	0,07483

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

Los estadísticos correspondientes a la media indican que las opiniones están alrededor de “suficiente”. La asimetría presenta una cola orientada a la derecha. El porcentaje de error es de 36,5%. El error de la media es de 0,07483. De igual forma, los datos están muy dispersos razón por la cual la curva es platicúrtica (ver Gráfico 6).

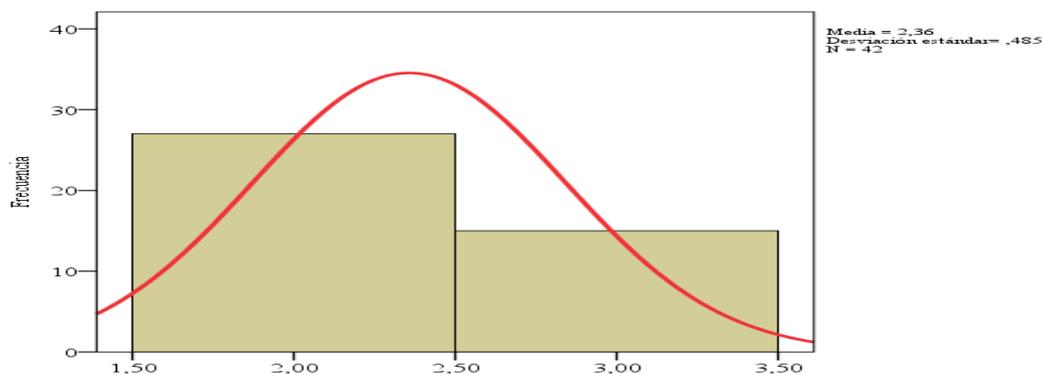


Gráfico 6. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia investigativa de los docentes

Tabla 20

Frecuencia de la competencia de gestión académica en los docentes según los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bien	10	23,8	23,8	23,8
	Muy bien	20	47,6	47,6	71,4
	Excelente	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

Es de hacer notar que en esta competencia los docentes salen favorecidos en la actitud de los estudiantes con un 71,4%; lo cual quiere decir que los estudiantes valoran el esfuerzo de los docentes por realizar su función docente, así como el desempeño que tienen frente a los departamentos, programas, la participación en las distintas comisiones y las reuniones institucionales de la universidad en las que participan. Del mismo modo, el 23,8% creen que hacen “bien” su trabajo.

Tabla 21

Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia gestión académica de los docentes

Media	4,0476
Asimetría	-0,074
Error estándar de asimetría	0,365
Curtosis	-1,065
Error estándar de curtosis	0,717

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

La media de la Tabla 21 muestra que los datos se concentran en “muy bien” como actitud de los estudiantes en sus respuestas (4,05). El porcentaje de error es de 36,5%. De igual forma, los datos están muy dispersos según el valor de la curtosis. El error de curtosis es de 0,717. Igualmente, la cola de los datos esta sesgada a la izquierda (ver Gráfico 7).

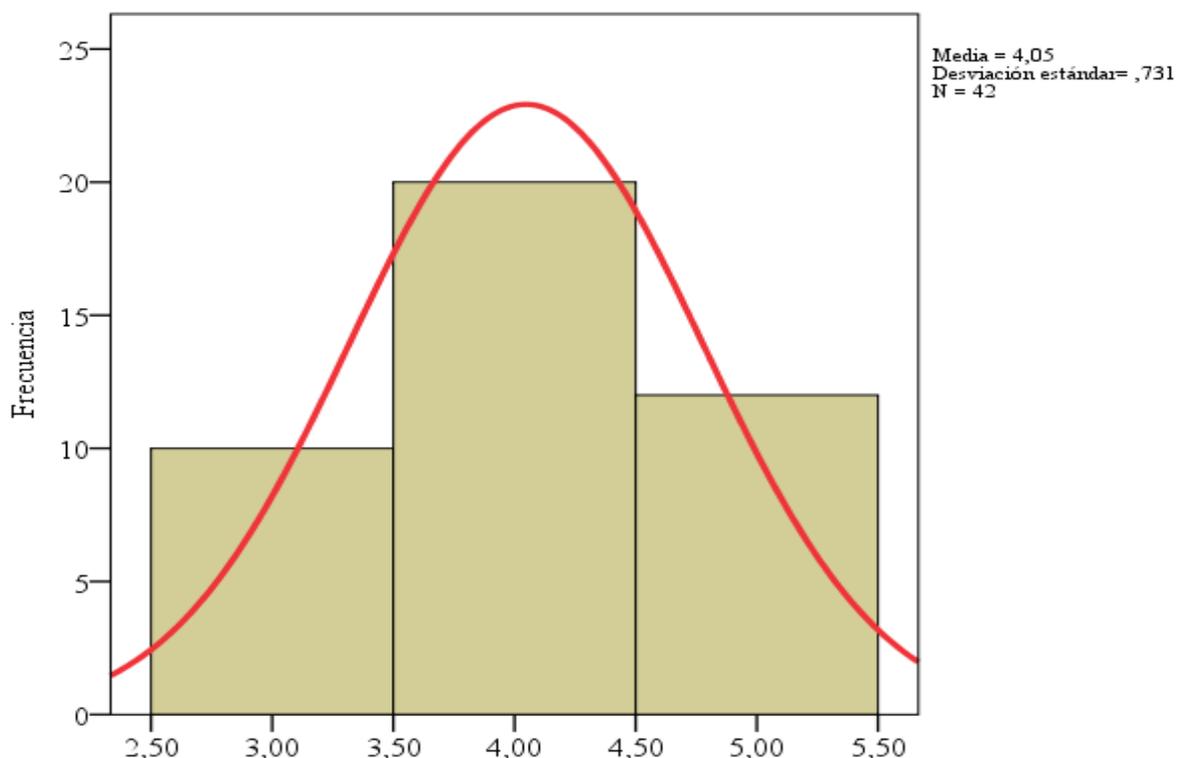


Gráfico 7. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia gestión académica de los docentes

El 2,4% considera que la función de gestión universitaria en los profesores es “suficiente”. No obstante, el 40,4% opinan que esta “bien” lo que hacen sus profesores. Para el 47,5% el desempeño es “muy bien” y un 9,6% sostiene que es “excelente”. Esto quiere decir que el 57,1% de los estudiantes tienen una opinión favorable de sus profesores en relación al respeto y colaboración que tienen con los estudiantes y compañeros de trabajo, la manera como dirigen y participa en proyectos

de extensión social y de cultura en la Unellez, la participación en proyectos de capacitación y pasantías, cooperación con otras áreas de la universidad y la participación en organizaciones vinculadas a la educación ciencia y tecnología (ver Tabla 22).

Tabla 22

Frecuencia de la competencia gestión extensión universitaria de los docentes según los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,40	1	2,4	2,4	2,4
	2,80	3	7,1	7,1	9,5
	Bien	4	9,5	9,5	19,0
	3,20	6	14,3	14,3	33,3
	3,40	4	9,5	9,5	42,9
	3,60	3	7,1	7,1	50,0
	3,80	4	9,5	9,5	59,5
	Muy bien	8	19,0	19,0	78,6
	4,20	5	11,9	11,9	90,5
	4,60	2	4,8	4,8	95,2
	4,80	2	4,8	4,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Fuente: Datos de los Formularios google aplicado a los estudiantes (2018).

Finalmente, se percibe en la Tabla 23 que los datos generan una una opinión “muy bien” de los estudiantes hacia sus docentes. De igual forma, se aprecia que los datos son simétricos, es decir, están en 0,044. El porcentaje de error es de 8,992%. La curtosis (-0,617) indica una curva platicútica, esto es, datos dispersos (ver Gráfico 8).

Tabla 23

23Estadísticos de la distribución de los datos según la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia extensión universitaria de los docentes

Media	3,6524
Asimetría	0,044
Error estándar de asimetría	0,08992
Curtosis	-0,617

Error estándar de la media	0,08992
-----------------------------------	---------

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

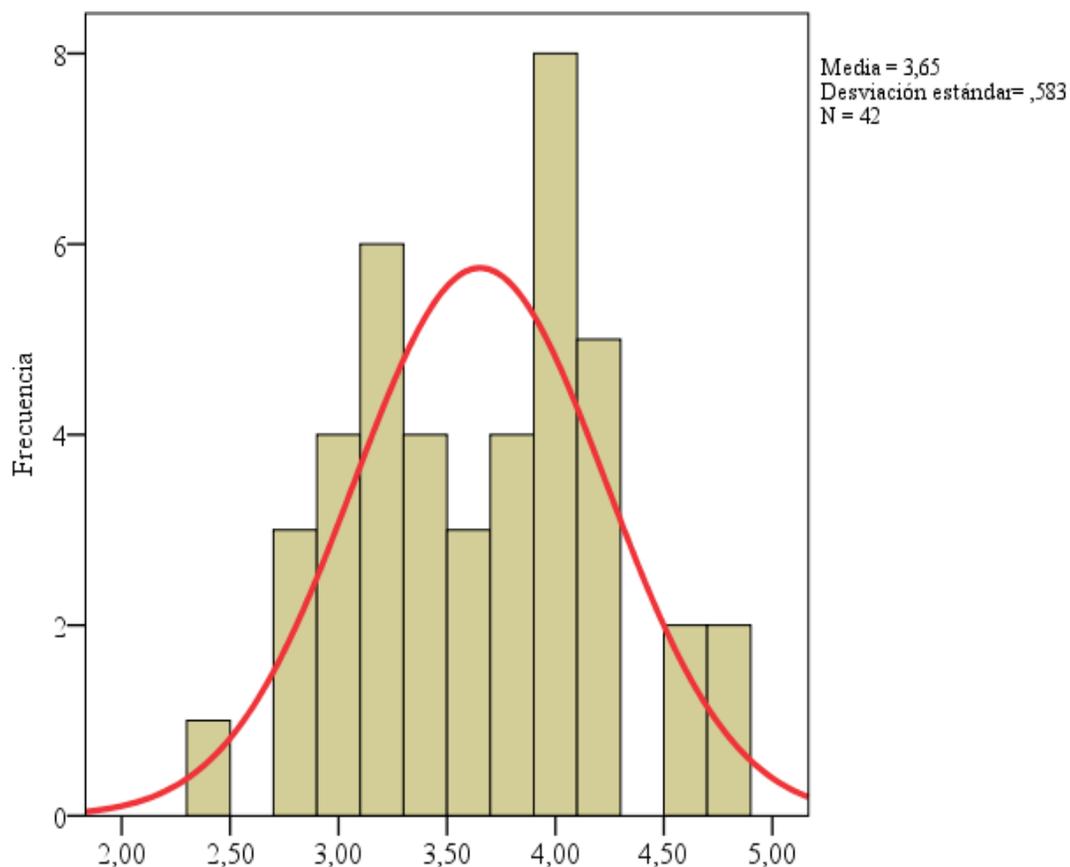


Gráfico 8. Curva de apuntamiento sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia extensión universitaria de los docentes

4.3 Diferencias significativas en la percepción de los estudiantes y docentes sobre el desempeño académico por competencias.

A este objetivo se da respuesta considerando las dos hipótesis siguientes lo cual exige el tratamiento estadístico que se muestra a continuación:

H_0 : Hipótesis de trabajo “La percepción entre estudiantes y docentes no difiere de la distribución normal”.

H₁: Hipótesis alterna o de la investigadora “La percepción entre estudiantes y docentes difiere de la distribución normal”.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de las medias de las dimensiones con respecto a las carreras administración y contaduría.

Competencia		N	Media	Desviación estándar	Coeficiente de variación	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
							Límite inferior	Límite superior		
Pedagógica didáctica	Estudiantes	42	3,3537	0,25484	7,60	0,03932	3,2743	3,4332	2,71	3,86
	Docentes	10	3,0286	0,44569	14,72	0,14094	2,7097	3,3474	2,43	3,57
	Total	52	3,2912	0,32251	9,80	0,04472	3,2014	3,3810	2,43	3,86
Investigativa	Estudiantes	42	2,0762	0,10777	5,19	0,01663	2,0426	2,1098	2,00	2,40
	Docentes	10	1,0600	0,13499	12,73	0,04269	,9634	1,1566	1,00	1,40
	Total	52	1,8808	0,41963	22,31	0,05819	1,7639	1,9976	1,00	2,40
Gestión académica	Estudiantes	42	3,7460	0,68198	18,21	0,10523	3,5335	3,9586	2,33	5,00
	Docentes	10	2,4333	0,88958	36,56	0,28131	1,7970	3,0697	1,33	3,67
	Total	52	3,4936	0,88682	25,38	0,12298	3,2467	3,7405	1,33	5,00
Extensión universitaria	Estudiantes	42	3,6524	0,58278	15,96	0,08992	3,4708	3,8340	2,40	4,80
	Docentes	10	2,8200	0,54528	19,34	0,17243	2,4299	3,2101	2,20	4,00
	Total	52	3,4923	0,65972	18,89	0,09149	3,3086	3,6760	2,20	4,80

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

En la Tabla 24, la media más alta corresponde a la competencia gestión académica y al grupo estudiantes 3,7460 dado que su porcentaje de error es 10,523 % el límite inferior es 3,5335 y el límite superior está en 3,9586, la amplitud es 2,67 y el coeficiente de variación es de 18,21. Esto quiere decir que las medidas de dispersión contenidas para esta dimensión en este grupo asumen la competencia gestión académica y alcanza 5,00 valores con una desviación estándar de 0,68198.

Del mismo modo, el grupo de docentes tiene una media de 2,4333 y los límites 1,7970 y 3,0697 el error porcentual es 28,131, la amplitud es de 2,34, la desviación estándar 0,88958 el coeficiente de variación es de 36,56%. La comparación de los dos coeficientes de variación permite inferir que el mayor coeficiente tiene relación con la mayor desviación típica.

Del mismo modo, es de señalar que los coeficientes de variación más altos en el desempeño por competencias corresponde a estos valores antes mencionados. Al comparar estos dos coeficientes de variación y su media se nota que la población con mayor dispersión, es la que tiene una mayor desviación típica.

El Anova realizado que se muestra en la Tabla 25 a los datos en lo que concierne a la competencia pedagógica didáctica demuestra que existen diferencias significativas entre los grupos, es decir, los valores entre las medias en relación a la opinión cercanos entre si (3,0286 vs 3,2912). En lo que respecta a la competencia investigativa se encuentra que existen diferencias significativas. El hecho es que la opinión es muy personal y los estudiantes desconocen esa información por ello le atribuyen respuestas incorrectas y son validas las respuestas dadas por los docentes puesto que esa información es personal (2,0762 vs 1,0600).

Del mismo modo, se aprecian diferencias significativas en lo concierne con la competencia gestión académica. La diferencia de la media es marcada (3,7460 vs 2,4333). Por último, existen diferencias significativas en la competencia extensión universitaria (3,6524 vs 2,8200). Se aclara al lector que las diferencias significativas se asumen como menores a 5%, es decir, $p < 0,05$. En consecuencia, se acepta la H_1 : Hipótesis alterna o del investigador “La percepción entre estudiantes y docentes difiere de la distribución normal” dado que $p < 0,05$.

Tabla 26

Análisis de varianza sobre el desempeño académico.

Competencia		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pedagógica didáctica	Entre grupos	41,847	1	41,847	9,595	0,003
	Dentro de grupos	218,076	50	4,362		
	Total	259,923	51			
Investigativa	Entre grupos	208,514	1	208,514	651,414	0,000
	Dentro de grupos	16,005	50	0,320		
	Total	224,519	51			
Gestión académica	Entre grupos	125,262	1	125,262	26,570	0,000
	Dentro de grupos	235,719	50	4,714		
	Total	360,981	51			
Extensión universitaria	Entre grupos	139,904	1	139,904	16,855	0,000
	Dentro de grupos	415,019	50	8,300		
	Total	554,923	51			

Fuente: Cálculos propios del investigador (2018).

REFERENCIAS

- Arias, O. F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6a ed.). Caracas: Episteme.
- Asensio, M. I. I. (1992). *La medida del clima en instituciones de educación superior*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación. Para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles*. (6a. Ed.) Caracas, D.C.: BL Consultores Asociados.
- Barriga, R. R. D. (2016). *Clima organizacional y desempeño docente en la Universidad "Jaime Bausate y Meza" Jesús María - Lima, 2016*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. y. Bogoya, *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fé de Bogotá, D.C, Colombia: Unibiblos.
- Braslavsky, C. P. (1999a). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Braslavski, C. P. (1999b). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 13-50.
- Camacho, R. (2011). *Competencias gerenciales del personal directivo y el desempeño laboral de los docentes en escuelas básicas*. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para graduados. Maestría en Planificación Educativa. Disponible en http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/70/TDE-2011-10-06T08:16:04Z-1856/Publico/camacho_roselin.pdf
- Cancino, V. E. y Márquez, T. S. (2015). *Evaluación de Desempeño de la Función Académica: Análisis de un Sistema en el Contexto Universitario Chileno*. *Formación Universitaria*, (en línea), 8(3), 35-46 (2015). Disponible en doi: 10.4067/S0718-50062015000300005.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T. y Vanegas, E. A. (2013). Las competencias docentes en los programas de posgrado en Administración. Un estudio de diagnóstico. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 6, N° 2 (43-50). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534503006>
- Chávez, U. (1998). *Las Competencias en la Educación para el trabajo*. México: Seminario sobre Formación Profesional y Empleo.

- Chiavenato, I. (2009). *La gestión del talento humano*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Claret, V. A. (2008). *¿Cómo hacer y defender una tesis?* Caracas: Editorial Texto.
- Coelho, J. G., y Vásquez-Rizo, F. E. (2008). Del otro lado de la pizarra: relación estudiante-profesor desde perspectivas disciplinares, *Rev. Educación y Educadores*. 11(1), 103-126, 2008. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n1/v11n1a07.pdf>.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós, 1997
- Comellas, M. J. (2000). *La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos*. (U. A. Barcelona, Editor, & Educar, Productor). Disponible en 10.5565/rev/educar.247
- Daura, F. (2015). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Rev. Estudios Pedagógicos*. 37(2), 77-88, 2011. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/ested/v37n2/art04.pdf>.
- De León, A. T., y Huerta, J. M. (2010). Cuadro de mando integral para el diseño y validación de instrumentos para valorar el desempeño académico de docentes. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*: 15(1), 57-72.
- Delgado de Smith, Y., Colombo, L. y Rosmel, O. (2002). *Conduciendo la Investigación*. Editorial Comala. Caracas.
- Delsy, M. (2015). *Plan de evaluación de desempeño docente como estrategia para la mejora de la praxis pedagógica del docente*. Maestría en Desarrollo Curricular. Universidad de Carabobo. Disponible en <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1499/Mdelsy.pdf?sequence=1>
- Duverger, M. (1998). *Técnicas de investigación*. Barcelona, España: Editorial Fontanella.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAO. Barcelona, España: GRAO.
- ESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO.
- Fernández, D. M. J. (1994). El clima y su influencia en los centros. En *Organización y Gestión Educativa*. Nº 1(3-6).
- Fernández, D. M. J., Martínez, C.C.M., Sotolongo, M. (2015). Desempenho docente. Contribuição para o processo de integração dos estudantes que ingressam no

- Ensino Superior. Caso do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, República de Angola, *Rev. Órbita Pedagógica*. 2(1), 1- 12, 2015. Disponible en <http://revista.isced-hbo.ed.ao/index.php/rop>.
- Flames, A. (2003). *Como elaborar un trabajo de grado de enfoque cuantitativo*. Caracas, D.C.: IPASME.
- García, R. J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8(8), 81-108.
- Garragori, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Revista Innovación Educativa*. (Vol. 161). Disponible en http://recursos.cepindalo.es/pluginfile.php/7384/mod_resource/content/1/OPINI ON_xabier_garagorri.pdf
- Gimeno, S. y Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de EBG*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Hidalgo, M. L. (2007). *Hacia un nuevo enfoque de la evaluación del desempeño integral del profesorado universitario*. Disponible en [delhttp://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2007b.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2007b.pdf)
- Hurtado de Barrera, J. (2015). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. 8ª. Ed. Caracas: Quirón ediciones. CIEA-SYPAL.
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. 4ª. Ed. Caracas: Quirón ediciones. CIEA-SYPAL.
- João, F. D., Sotolongo, S. M. y Martínez, M. C. (2015). Evaluación del desempeño docente en universidades pública angolanas. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*. Disponible en runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/1435
- López, J. (1999). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Ospina, A. (2006). Currículo por competencias en la Universidad de La Sabana, *Rev. Aquichan*. 6(1), 117-124. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v6n1/v6n1a11.pdf>.
- Malavé, S. L. (2003). *El trabajo de investigación*. Caracas: Quirón Editores.
- Marsh H.W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness. In: Perry R.P., Smart J.C. (eds). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Springer, Dordrecht
- Martínez, M.A., Cegarra, N.J.G., Rubio, S.J.A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación docente, *Rev. de*

- Curriculum y Formación del Profesorado*. 16(2), 373-386 ,2012. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL5.pdf>.
- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y de la formación*. Madrid: Ediciones AENOR.
- Matos, T. A., Quispe, Y. W. (2012). Evaluación de las competencias docentes en maestros de matemática de PUNO. *Rev. de Curriculum y Formación del Profesorado*. 18(1), 257-278, 2012. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL4>.
- Méndez, Á. C. (2008). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación, con énfasis en las ciencias empresariales*. (4ta. Ed.) México: Editorial LIMUSA.
- Morán, R., Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T. y Ortiz, J. C. (2015). *Evaluación de las Competencias Docentes de Profesores Formados en Instituciones de Educación Superior: El Caso de la Asignatura de Tecnología en la Enseñanza Secundaria*. Formación Universitaria. Evaluación de la doi: 10.4067/S0718-500620150003 00007.
- Moreno, M. P., Nava, M. y Campos, M. (2014). Los Comentarios Abiertos como Referente de Evaluación de la Docencia Universitaria: La Conveniencia de su Interpretación y Tratamiento. *Formación Universitaria*. 7(1), 41-48. doi: 10.4067/S0718-50062014000100006.
- Nava, M. y Rueda, M., La evaluación docente en la agenda pública. *Rev. Electrónica de Investigación Educativa*. 16(1), 1-11, 2013. Disponible en <http://www.redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>.
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente, *Rev. Educación y Educadores*. 11(1) 11-30, 2008. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/715>.
- Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. En A. Pérez, *Cuadernos de Educación de Cantabria*. España: Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pimienta, J. H. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU: Rev. de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales. 2, 231- 250. Disponible en <http://www.red-u.net/>.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23ª edición. Madrid: España.
- Requeijo, D. (2010). *Administración y gerencia*. Caracas: Editorial Bisofera.

- Rodríguez, E. S. (2003). La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 331, 67-99.
- Ruíz, B. C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa: Procedimientos para su Diseño y Validación*. Barquisimeto: CIDEG.
- Secchi, M. A., Rodríguez, L. N., Pérez, N. E. y Coscarelli, E. D. (2013). Competencias Docentes Profesionales en el Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR) Argentina. *RIAICES*, 1(1), 12.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tirado Segura, F., Miranda Díaz, A., y Sánchez Miguel, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Rev. Perfiles educativos*. 29(118), 7-24, 2007. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.a?id=13211802>.
- Tobón, T. S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tobón, T. S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. 4ª edición. Bogotá, Colombia: ECOE ediciones.
- Tobón, T. S., Pimienta, P. J. H. y García, F. J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educacional, México.
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Márquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior. 10 (2), pp. 21-56.
- Valcárcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación. Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura*, 62, 33-41. Disponible en http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdfVasco, C. E. (2003).
- Zabala, A. y Arnua, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Rev. Aula de innovación educativa*. 161, 40-46. Disponible en http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ObservacionPracticaIII/vector2/tarea6/documentos/Zabala_Arnua.pdf.

Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S.A de Ediciones.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Al término del trabajo, conscientes de la aproximación a la realidad que se ha realizado a través de los resultados obtenidos en la muestra censal y dado el clima de trabajo que reina en las carreras de ingeniería agro industrial e ingeniería de producción animal por parte de los docentes en relación a sus competencias se concluye que:

Los docentes se perciben asimismo en relación a su desempeño académico en la competencia didáctica de forma muy positiva porque creen que hacen un gran esfuerzo en la preparación de sus clases y elaboración de materiales para sus estudiantes. A su vez, reconocen que en la competencia investigativa no han hecho el esfuerzo suficiente para ejecutar proyectos, publicar artículos científicos en revistas indexadas y participar en congresos de investigación dentro de sus especialidades. Pero, en lo concerniente a la gestión académica la opinión se divide por igual entre ellos porque para algunos es suficiente lo que hacen y otros creen que lo hacen muy bien. Igualmente, la percepción de los docentes desfavorece notablemente la competencia extensión universitaria y creen que tienen mucho por hacer.

Los estudiantes perciben “muy bien” el desempeño académico en la competencia pedagógica didáctica. Sin embargo, no sucede igual con la competencia investigativa dado que la mayor parte de los estudiantes tienen una opinión desfavorable o “insuficiente”. A su vez, los estudiantes asumen una actitud favorable al reconocer la competencia de gestión académica de sus docentes y el papel que asumen en los departamentos en que trabajan. Igualmente, los estudiantes mencionan en un poco más de la mitad que sus profesores de las carreras de ingeniería hacen una buena gestión académica.

Se aprecian diferencias significativas en la percepción de los estudiantes y docentes sobre el desempeño académico entre los grupos en cuanto a las competencias: pedagógicas didácticas, investigativas, gestión académica, extensión universitaria; dado que $p < 0,05$ lo cual hace que se acepte la H_1 .

Recomendaciones

Se cree pertinente señalar que los docentes del Programa Académico Santa Bárbara deben mejorar notablemente en la competencia investigativa, dado que esa es una de sus funciones

básicas en la docencia universitaria y además el Ministerio de Educación Universitaria tiene incentivos para la investigación al igual que el Ministerio de Ciencia y Tecnología da financiamientos a los investigadores que desarrollen proyectos que favorezcan el desarrollo de la ciencia y la tecnología y con mayor razón en las áreas de ingeniería agroindustrial y producción animal.

Dada la percepción que tienen los docentes en relación a su competencia académica y de extensión universitaria se cree que es necesario mejorar en este sentido. Estas dos funciones del docente universitario son cruciales en su labor y con ello se brindaría una mejor calidad educacional a los estudiantes no solo en plano científico sino también humanístico, cultural y de integración universidad y comunidad dado ese vinculo social que se requiere hoy dentro de la nueva concepción de la enseñanza universitaria.