



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**TESIS DOCTORAL**

**Programa de Relación Docente–Alumno para el  
Desarrollo de las Competencias Profesionales en  
los Profesores Universitarios del Núcleo Costa  
Oriental del Lago de la Universidad del Zulia**

**Doctoranda:**

**Marlene Isabel Prieto Fernández**

**Directores:**

**Dr. Vicente J. Llorent García**

**Dra. Brizeida E. Mijares Llamozas**

Programa de Doctorado Interuniversitario (UBU-UCO) con Mención de  
Calidad “Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de  
Gestión”

2013

TITULO: *Programa de Relación Docente-Alumno para el Desarrollo de las Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia*

AUTOR: *Marlene Isabel Prieto Fernández*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2013  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---





**TÍTULO DE LA TESIS: Programa de relación Docente-Alumno para el desarrollo de competencias profesionales en los profesores universitarios del Núcleo Costa Oriental de Lago de la Universidad del Zulia**

**DOCTORANDO/A:** Marlene Isabel Prieto Fernández

**INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS**

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo realizado bajo nuestra dirección durante varios años, supone una propuesta de innovación para la comunidad científica a través del diagnóstico, propuesta y evaluación de las competencias profesionales, roles y cualidades de docentes universitarios.

Tras la formulación del problema, se fundamenta la investigación con un profundo marco teórico de carácter internacional. En el capítulo dedicado en exclusiva a la metodología, apuntala con precisión los diferentes pasos y componentes de la investigación desde la fase diagnóstica hasta la evaluativa.

Los resultados ilustran las necesidades reales de los docentes, desde perspectiva tanto de los propios profesores como de los estudiantes. Esto permitió desarrollar un programa interventor para mejorar las competencias profesionales de los docentes, incluyendo sus roles y cualidades. El programa se aplicó y evaluó de tal forma, que los resultados obtenidos determinaron su impacto sobre la variable de estudio de forma muy fiable. Finalmente las conclusiones aportan nuevos conocimientos de interés para la comunidad científica. Los evidentes progresos de la investigación han dado lugar a diferentes publicaciones y aportaciones a congresos, que la doctoranda aporta como indicios de calidad. De tal forma, aseveramos que esta investigación cumple con todos los requisitos científicos y por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 12 de Septiembre de 2013

Firma de los directores

Fdo.: Brizeida E. Mijares Llamozas

Fdo.: Vicente J. Llorent García



## **DEDICATORIA**

A Dios por haberme brindado la gran oportunidad de VIVIR.  
A mi familia por ser el gran apoyo y haberme ofrecido, su amor  
incondicional, les puedo decir este logro es NUESTRO.

**Marlene Prieto**



## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago (Venezuela), por brindarme la oportunidad de hacer este Doctorado bajo un convenio con la Universidad de Córdoba (España) para llegar a cumplir esta nueva meta de mi carrera profesional.

A mis familiares y amigos, por brindarme su apoyo.

A mi director Vicente J. Llorent, por su apoyo académico y dedicación en las asesorías, además de hacerme más placentera la estadía en un país que me albergó como su casa.

A mi directora venezolana Brizeida Mijares, por ser mi maestra, colega, amiga quien me brindó su apoyo incondicional a la hora que más lo necesite, la que me enseñó que con constancia, dedicación y esfuerzo se pueden lograr todas las metas

A Yajaira Alvarado y Yaneth Rincón quienes me brindaron su apoyo incondicional en el análisis estadístico de los datos.

A mis amigas Gladys y Mariana, por el gran apoyo que hubo entre nosotras, que nos mantuvo unidas para lograr esta nueva meta, en la distancia de nuestros hogares conformamos una convivencia placentera. Gracias chicas sin ustedes no hubiera sido posible.

A Josmary, por el gran apoyo que me dio en el trabajo, para poder culminar este estudio.

Mi gratitud a todas aquellas personas que han invertido algo de su tiempo para lograr la culminación de esta meta trazada.

**Marlene Prieto**





## ÍNDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	9
<b>CAPÍTULO I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>13</b>
1. Planteamiento del Problema.....	15
2. Justificación de la Investigación .....	22
3. Delimitación de la Investigación .....	24
<b>CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>25</b>
1. Antecedentes de la Investigación .....	27
2. Proceso Educativo.....	33
3. Programas Educativos y/o de Orientación.....	35
3.1. Características de los Programas Educativos.....	37
3.2. Fases en la Elaboración de Programas Educativos.....	38
3.3. Estructura de los Programas Educativos .....	40
3.4. Características del Modelo de Programas .....	41
3.5. Evaluación de los Programas.....	43
4. Relación Docente-Alumno .....	45
4.1. Actores del Proceso Educativo .....	46
4.2. El Docente: Roles y Cualidades .....	47
4.2.1. Roles del Docente.....	49
4.2.2. Cualidades del Docente.....	52
4.3. El Alumno: Roles y Cualidades .....	76
4.3.1. Roles del Estudiante.....	78
4.3.2. Cualidades del Estudiante .....	81
5. Competencias del Docente.....	85
5.1. Definición de Competencias.....	85
5.2. Enfoques sobre Competencias Profesionales.....	87
5.3. Formación basada en Competencias.....	89
5.4. Competencias y Complejidad.....	90
5.5. Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales en la Universidad .....	92
5.6. Competencias Profesionales del Docente.....	93
5.6.1. Competencias Genéricas.....	95
5.6.1.1. Competencias Instrumentales .....	95
5.6.1.2. Competencias Personales.....	96
5.6.1.3. Competencias Sistémicas .....	97
5.6.2. Competencias Específicas.....	99
6. Contexto (aquí y ahora) .....	99
6.1. La Universidad del Zulia.....	99
6.2. Núcleo Costa Oriental del Lago .....	101
7. Marco Legal .....	103
7.1. Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela ..	103
7.2. Ley Orgánica de Educación .....	105

<b>CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>107</b>
1. Objetivos de la Investigación .....	109
1.1. Objetivos Generales .....	109
1.2. Objetivos Específicos .....	109
2. Variables e Hipótesis de Investigación.....	110
2.1. Variable Independiente.....	110
2.1.1. Programa Relación Docente-Alumno .....	110
2.2. Variable Dependiente .....	113
2.2.1. Relación Docente-Alumno.....	113
2.3. Hipótesis de Investigación .....	116
3. Método de Investigación .....	118
4. Tipo de Investigación .....	119
5. Diseño de la Investigación .....	120
6. Población .....	121
7. Muestra .....	124
8. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	130
8.1. Técnicas Utilizadas.....	130
8.2. Instrumentos.....	130
8.2.1. Validez y Confiabilidad .....	131
8.2.1.1. Validez .....	131
8.2.1.2. Confiabilidad .....	132
9. Procedimiento de la Investigación .....	138
10. Procesamiento Estadístico de los Datos.....	140
10.1. Análisis de Datos Cuantitativos .....	141
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>145</b>
1. Diagnóstico de las Competencias Profesionales, Roles y Cualidades de los Docentes Universitarios.....	147
1.1. Competencias Profesionales desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes .....	147
1.2. Roles de los Docentes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes.....	161
1.3. Roles de los Estudiantes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes .....	165
1.4. Cualidades de los Docentes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes .....	167
1.5. Cualidades de los Estudiantes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes .....	185
1.6. Comparación Relación Docente-Alumno en cuanto a Competencias Profesionales, Roles y Cualidades del Docente desde las Perspectivas de los Docentes y Estudiantes .....	192
2. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno para el Desarrollo de Competencias Profesionales en los Docentes Universitarios .....	197
3. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno en los cambios de percepciones de los docentes en cuanto a los Roles de los Docentes y Estudiantes Universitarios.....	223

4. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno en los cambios de percepciones de los docentes en cuanto a las Cualidades de los Docentes y los Alumnos Universitarios.....	229
5. Capacidad predictiva de las variables edad y sexo .....	234

**CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .....** 237

1. Discusión de Resultados .....	239
1.1. Diagnóstico de las Competencias Profesionales, Roles y Cualidades de los Docentes Universitarios.....	239
1.1.1. Competencias Profesionales .....	239
1.1.2. Roles de los Docentes y los Estudiantes .....	243
1.1.3. Cualidades de los Docentes y los Estudiantes .....	245
1.1.4. Comparación de percepciones de los docentes y alumnos ....	249
1.2. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno para el Desarrollo de Competencias Profesionales en los Docentes Universitarios .....	251
2. Conclusiones .....	253
3. Limitaciones.....	263
4. Prospectiva.....	264

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....** 267

<b>ANEXOS.....</b>	<b>287</b>
A. Versión preliminar instrumento .....	289
B. Instrumento corregido Docentes y Alumnos .....	295
C. Validación de expertos .....	309
D. Cuestionario Mixto Preguntas Cerradas y Abiertas .....	317
E. Programa de Relación de Docente–Alumno en el Desarrollo de Competencias Profesionales en el Profesor Universitario del Núcleo LUZ COL .....	323

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro</b>		<b>Pág.</b>
01	Operacionalización de la Variable	114
02	Distribución de la Población estudiantil de la carrera Administración	122
03	Distribución de la Población Estudiantil de la carrera en Contaduría Pública	122
04	Población Total por Ambas Carreras	123
05	Profesores de las carreras Contaduría Pública y Administración del Núcleo LUZ COL	125
06	Distribución de la muestra por estratos	126
07	Profesores Programa Ingeniería, carreras Ambiental, Civil, Mecánica y Petróleo	127
08	Distribución de la Muestra por Grupos	128
09	Distribución de la Muestra por Edad	128
10	Distribución de la Muestra por Sexo	129
11	Estadística de Fiabilidad	133
12	Estadísticas totales de los Elementos	133
13	Hipótesis	196

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla</b>		<b>Pág.</b>
01	Competencias Instrumentales desde la perspectiva del Docente	149
02	Competencias Genéricas Instrumentales de los Docentes desde la Perspectiva del Alumno	151
03	Competencias Genéricas Personales desde la perspectiva de los Docente	154
04	Competencias Genéricas Personales de los Docentes desde la Perspectiva de los Alumnos	155
05	Competencias Genéricas Sistémicas desde la Perspectiva de los Docentes	156
06	Competencias Genéricas Sistémicas de los Docentes desde la Perspectiva de los Alumnos	157
07	Competencias Profesionales Especificas desde la Visión de los Docentes	158
08	Competencias Profesionales Especificas de los Docentes desde la Visión de los Alumnos	158
09	Indicador Saber Profesional de la Visión de los Docentes	158
10	Indicador Saber Profesional de los Docentes desde la Visión los Alumnos	159
11	Indicador Saber Hacer desde la visión de los Docentes	160
12	Indicador Saber Hacer de los Docentes desde la Visión de los Alumnos	160
13	Roles del Docente desde la Perspectiva del Profesor	162
14	Roles del Docente desde la Perspectiva del Alumno	164
15	Roles del Estudiante desde la Perspectiva del Docente	166
16	Roles del Estudiante desde su propia Perspectiva	166
17	Resumen Dimensión Cualidades Docente y Alumno desde la Perspectiva del Docente	169
18	Indicador Madurez Emocional desde la Perspectiva del Docente	170
19	Indicadores Comprensión de sí mismo, cordialidad, confianza, actitudes del profesionalidad desde la perspectiva del Docente	172
20	Indicadores: Manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés, solución de problemas y conflictos desde la óptica del Docente	174
21	Indicadores Actitudes Negativas desde la óptica del Docente	176
22	Indicador Madurez Emocional de los Docentes desde la visión del Alumno	178
23	Indicadores: Comprensión de sí mismo, cordialidad, confianza, actitud de profesionalidad de los Docentes desde la visión de los Alumnos	180
24	Indicadores: Manejo de sentimientos y emociones,	182

	manejo de tensiones y estrés, solución de problemas y conflictos de los Docentes desde la óptica de los alumnos	
25	Indicadores: Cualidades Negativas de los Docentes desde la visión del Alumno	183
26	Promedio y Categoría cualidades del Alumno desde la perspectiva del Docente	185
27	Cualidades de los Estudiantes desde la visión de los Docentes	186
28	Promedio y Categoría Cualidades del Alumno desde la perspectiva del Estudiante	189
29	Cualidades de los Estudiantes desde la visión de los Alumnos	190
30	Estadísticos de Contraste	195
31	Prueba de muestras independientes y relacionadas. Competencias Profesionales	199
32	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias Profesionales Genéricas	201
33	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias Profesionales Genéricas Instrumentales	203
34a	Resumen estadístico de la subdimensión competencias instrumentales. Grupos experimental y control	204
34b	Resumen estadístico de la subdimensión competencias instrumentales. Grupos experimental y control	205
35	Categorías preguntas abiertas grupo control. Competencias instrumentales	205
36	Categorías preguntas abiertas grupo experimental. Competencias instrumentales	206
37	Prueba de muestras independientes y de muestras relacionadas. Competencias profesionales genéricas personales	208
38	Resumen estadístico de la subdimensión competencias personales. Grupos experimental y control	209
39	Categorías preguntas abiertas grupo control. Competencias personales	210
40	Categorías preguntas abiertas grupo experimental. Competencias personales	211
41	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias profesionales genéricas sistémicas	212
42	Resumen estadístico de la subdimensión competencias sistémicas. Grupos experimental y control	213

43	Categorías preguntas abiertas grupo control. Competencias sistémicas	214
44	Categorías preguntas abiertas grupo experimental. Competencias sistémicas	215
45	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias profesionales específicas	217
46	Resumen estadístico de la subdimensión competencias específicas. Grupos experimental y control	218
47	Categorías preguntas abiertas grupo control. Competencias profesionales específicas	219
48	Categorías preguntas abiertas grupo experimental. Competencias profesionales específicas	219
49	Categorías preguntas abiertas grupo control. Identificación con competencias	220
50	Categorías preguntas abiertas grupo experimental. Identificación con competencias	221
51	Categorías preguntas abiertas grupo control. Acciones para hacer las competencias parte de su rol docente	221
52	Categorías preguntas abiertas grupo experimental. Acciones para hacer las competencias parte de su rol docente	222
53	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Roles de los protagonistas del hecho educativo	224
54	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Rol del docente universitario	225
55	Rol con el que se identifica. Grupo control	226
56	Rol con el que se identifica. Grupo experimental	227
57	Rol con el que quisiera alcanzar. Grupo Control	228
58	Rol con el que quisiera alcanzar. Grupo Experimental	228
59	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Roles del estudiante universitario	229
60	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Cualidades Docentes y Alumnos	230
61	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Cualidades Docentes	232
62	Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Cualidades Alumnos	233
63	Regresión lineal simple para la variable independiente relación docente-alumno y variable predictora edad	234
64	Regresión lineal simple para la variable independiente relación docente-alumno y variable predictora sexo	236





## INTRODUCCIÓN

La formación del Docente Universitario constituye una preocupación constante como campo específico de investigación, en donde se ha sugerido hasta el siglo pasado evocar estudios sobre la figura, funciones y el papel del profesor debido, fundamentalmente, al planteamiento de la problemática de la calidad de la educación y de la reconsideración del profesor como elemento primordial en la relación didáctica. Hay un gran interés en el seno de la sociedad, así como entre los profesionales e investigadores, por la utilidad y relevancia de la figura del profesor, no solo en Europa, Norteamérica y Latinoamérica, sino en el ámbito mundial.

En el mundo actual, un profesional es valorado de acuerdo a la cualificación que exige cada profesión. Una ligera revisión de las medidas que en Europa, se han ido tomando a través del tiempo, con la intención de mejorar la aptitud profesional, evidencia que existe una preocupación latente por establecer cambios, que induzcan al mejoramiento de las aptitudes para ser docente, ya que se sigue considerando como un pilar fundamental en estos momentos de cambios tan convulsionados.

Actualmente al docente se le demanda una gran cantidad de tareas y actividades, que en ocasiones dificultan la ejecución de su profesión de una forma eficiente, ya que además se le exige un perfil académico y pedagógico que a veces puede considerarse inabordable.

Esto hace que la profesión docente sea compleja. Parte de la complejidad del ser docente implica la diversidad de competencias específicas que este profesional debe poseer para abordar efectivamente su labor educativa. Entre ellas ser un facilitador de conocimientos, para lo cual se necesitan no sólo la información que dan los estudios formales y que son certificados por títulos y diplomas, sino un aprendizaje derivado de su experiencia de vida en situaciones académicas, lo que va a influir su desempeño docente dentro del aula.

Esta realidad le da relevancia al presente estudio, cuya finalidad es indagar sobre la relación profesor-alumno para luego proponer un programa de mejoramiento de dicha relación, dirigido a los docentes, a través del cual logren desarrollar competencias necesarias en el establecimiento de una relación efectiva.

Por tal motivo no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente. Además de éstos hay una serie de competencias que se relacionan con la personalidad del docente y con sus perspectivas sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo que le rodea, de tal forma que en esta filosofía basa sus actitudes y por lo tanto sus acciones, incluidas las profesionales.

En este sentido pueden concebirse que las competencias profesionales sean:

El resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional sino que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión (González, 2002, p. 46).

En este orden de ideas, se presenta esta investigación, la cual como ya se mencionó, intenta explorar las competencias del docente de la Universidad del Zulia, desde su perspectiva y la del estudiante, para contrastar opiniones sobre las competencias del docente en la relación docente-alumno. Asimismo, se propone un programa interventor para finalmente evaluarlo.

La misma está organizada en cinco capítulos, a saber:

Capítulo I: en el cual se plantea la problemática observada en el contexto universitario sobre la relación docente-alumno, seguida de la justificación y la delimitación de la misma.

Capítulo II: contiene las bases epistemológicas relacionadas con el eje central de la investigación, en el cual se incluyeron los antecedentes del estudio, las bases teóricas del mismo, su contexto y marco legal.

Capítulo III: en este se presentan los objetivos de investigación, variables en estudio, hipótesis planteadas, método de trabajo, el diseño y el tipo de investigación, la población y la muestra que se evalúa para demostrar el producto final del trabajo, así como los procedimientos que se siguieron paso a paso para cumplir con el proceso.

Capítulo IV: permite la demostración de los resultados alcanzados durante la investigación de acuerdo con los objetivos y las hipótesis establecidas por la investigadora y que dan lugar a la propuesta planteada.

Capítulo V: en este se discuten los resultados a la luz de los sustentos teóricos y documentales para luego detallar las conclusiones, limitaciones y prospectiva producto de la investigación realizada.

Finalmente se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos para esta investigación.



**CAPÍTULO I:**  
**EL CONTEXTO DE**  
**INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO I**

### **EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se plasma la problemática presente en el Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), la cual se desglosa en aspectos específicos que darán las interrogantes necesarias para emprender la Investigación de acuerdo a la situación expresada.

Como parte esencial de la investigación se debe plantear la problemática central de la misma y desde la raíz visualizar la perspectiva de solución más conveniente para efectos de resultados.

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

En la Universidad del Zulia como espacio donde se desarrolla esta investigación, se ubica a los protagonistas del hecho educativo, denominándose gestión de aprendizaje educativa; ella involucra una serie de elementos entre los cuales “el recurso humano es el único recurso vivo y dinámico de la organización, decide el manejo de los demás, que son físicos o materiales; además constituye un tipo de recurso que posee una vocación encaminada hacia al crecimiento y desarrollo” (Chiavenato, 1998, p. 50). Esta característica del ser humano es vital para lograr la transformación de su entorno bien sea en el ámbito social, cultural, educativo, político y religioso, permitiéndole así mejorar su capacidad de respuesta ante los problemas que se le presentan en el día a día. El desarrollo de este mismo, comienza desde que se encuentra en el proceso de gestación cuando la madre es capaz por naturaleza de transmitirle actitudes y aptitudes al feto, el cual a medida que crece y evoluciona demuestra lo aprendido durante su transcurso maternal.

Es por ello que toda esta cantidad de información le permite al hombre ir generando sus conocimientos y explorar sobre las interacciones innatas que este posee, lo cual le permite conocerse manifestando la evolución psico-biológica la cual activa valores tales como: la solidaridad, justicia, y la moral, entre otros. Todo ello lo aplicará a sus relaciones interpersonales de las primeras edades.



En este punto participa la educación, pues el adolescente se convierte en estudiante y se interrelaciona con un grupo de personas que le brindarán nuevos aprendizajes basándose en los adquiridos con anterioridad desde su hogar y su nacimiento, asumiendo su rol como principal protagonista del hecho educativo dentro de la educación junto al encargado de mediar los conocimientos para que se logren los objetivos propuestos dentro de este proceso, como lo es el docente; desde esta perspectiva, se considera al docente como partícipe activo en la investigación de su propia práctica, lo cual implica que docencia e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el educador.

En esta óptica el hecho educativo es parte fundamental del desarrollo intelectual, social, familiar y emocional de un estudiante y partiendo de este es como se logran todas las concepciones propias en un ser humano; en consecuencia, el proceso de aprendizaje apremia a un acto educativo puro y sano para consolidar lo propuesto.

El hecho educativo, en sentido amplio, es un proceso de interacción social a través del cual se desarrollan (es decir, se aumentan, mejoran o perfeccionan) las facultades físicas, intelectuales y morales, como parte de la socialización, de la interacción socio-cultural que se construyen las personas al vivir en sociedades. En general el hecho educativo ha existido y existirá siempre, independientemente de la existencia formal de instituciones educativas, tiene relación con la capacidad humana de adquirir y compartir conocimientos, se corresponde con la educabilidad y educatividad que poseen todas las personas; en otras palabras, con la capacidad de recibir y ejercer influencias educativas (Escuela Metodológica Nacional, ciclo 2004).

Se destaca la importancia de las fortalezas y debilidades en cada estudiante; al igual que el docente, donde este último debería figurar como un educador con nuevas ideas, renovadoras, creadoras, humanistas; así como el motivador del estudiante a participar, tener diálogo, comprensión, para humanizar la educación; en palabras de

Platón: es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles. Esta tarea solo la puede realizar el hombre; es decir, el profesor creativo, imaginativo y humanista, lo cual es un antecedente de la nueva escuela.

El docente se constituye en organizador, mediador y facilitador, para orientar a los estudiantes, principalmente, hacia el continuo desarrollo de la capacidad de pensar promoviendo su conversión en individuos críticos y autónomos, capaces de interpretar la realidad y actuar frente a ella. La principal meta de un docente debería ser llevar a cabo su trabajo con responsabilidad, respeto, participación dentro de los aspectos fundamentales para el crecimiento de una sociedad formada. Ejercer una docencia con calidad, cuya finalidad sea la de formar estudiantes libres, en una sociedad plural y compleja, es el reto que se plantea, a través de cumplir las competencias. Igualmente demuestra el dominio de su materia, estableciendo las necesidades de su masa estudiantil y transmitiendo con coherencia lo que dice y hace, de este factor depende la autoridad entre ellos; de “quienes ejercen esta profesión, esta ciencia, este arte” (Cardelle-Alawar, 1995, p. 3).

En este enfoque Miralles Seguí (1998, p. 83) refiere que no es fácil el arte de enseñar, por ello referencia una expresión atribuida a los clásicos latinos “...Poeta nascitur, orator fit...” (El poeta nace, el orador se hace); tanto ser poeta como tener el arte de enseñar, requiere ciertas dotes o cualidades que todo ser humano posee y se fortalecen con el desarrollo de tres fases primordiales en este último, como son: intelecto, biológico y emocional.

Por otra parte, está el estudiante que es el principal protagonista de todas estas situaciones narradas anteriormente; el recibe tal nombre, ya que es un ser pensante, de facultades propias, decisiones, cualidades que le permiten desarrollarse durante el crecimiento y evolución en su vida. Considerando el tópico de investigación, un estudiante es una persona en formación en cualquier nivel educativo, está expuesto a absorber lo que se le instruye a través del dialecto, acciones entre dos o

más personas en común pero con un alto nivel de experiencia imprescindible para su aprendizaje.

El término de estudiante se conoce desde la edad media como el ser pasivo al que se le ofrece algún tipo de información, el que hay que explicarle el QUÉ, del objeto de estudio, hay que enseñarle todo tipo de análisis, método, razonamiento y experimentación para convertir a ese estudiante en un sujeto activo e interactivo. El CÓMO, es un paso fundamental durante este proceso y es precisamente el gran problema existente en la actualidad entre docentes y estudiantes.

Esta realidad educativa se observa a nivel mundial en donde existe un espacio de aprendizaje habitado por un grupo de personas que poseen los mismos niveles de formación y cualidades comunes representadas por una masa estudiantil con ganas de aprender más un representante con niveles educativos excelentes, propicios para discernir el proceso previsto de conocimientos para fomentar aprendizajes.

En el acto educativo existen dos personajes importantes el docente y el estudiante, entre ellos debe existir un nivel de interacción inmune a agentes externos que se involucren en el proceso y destruyan dicha interacción; esta situación interrumpe el proceso de comunicación efectivo entre estas personas dañando la relación positiva entre ellos, en donde se pierde el respeto, la confianza, la moral y la ética tanto del docente como del alumno, es por ello que dentro del objeto de estudio se evidencia notablemente la carencia de comunicación, interacción, cordialidad del docente hacia sus participantes; este destinado a su fin solo se involucra en una porción de vida del estudiante brindándole de manera conductual una serie de información en un código tradicional que el estudiante posteriormente deberá descifrar e interpretar para solventar lo propuesto dentro de la jornada.

Adosado a esto, la visión tan lineal que poseen algunos educadores y que por ley les exige el perfil de mantener una conducta implacable, fuerte, protagónica, que origina el desequilibrio en algunos estudiantes generando en ellos timidez, miedo, intranquilidad y por

supuesto falta de motivación al estudio e inmediatamente ocurre un choque psíquico con la asignatura a la cual este docente este adscrito en la planta profesoral.

Todas estas circunstancias generan una hipótesis problemática que interrumpe definitivamente el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, a su vez subyace en la relación del docente y el estudiante quebrantando la interacción entre ambos dejando a un lado el propósito elemental como lo es enseñar e instruir al educando, articulando a través de la formación en valores; es por tanto que principalmente los docentes deben poseer dentro de sus estrategias e instrumentos de mediación de conocimiento la utilización y aplicación de valores sustentados en la vida real y para la misma, con la extrema finalidad de que estos perciban ese conjunto de conocimiento como eje central tanto de supervivencia como de aprendizaje significativo dentro de su vida.

En Venezuela, el sistema educativo ha tenido cambios sustanciales; en un inicio se basaba en el sistema educativo nacional apilado a una serie de valores, principios, fundamentos, estructura regida por el currículo que generaba ideas participativas de entes importantes sobre la educación para el momento; posteriormente se deriva el sistema educativo bolivariano que se sustentó en el currículo bolivariano dotado de cultura nacional y análisis históricos acontecidos en Venezuela muchos años atrás que para los legisladores presentes marcaban el significado de una nación libre, decidida, y bolivariana siguiendo los lineamientos del Libertador Simón Bolívar y enmarcados en los pensamientos de Ezequiel Zamora y Simón Rodríguez.

El sistema educativo bolivariano nació como modelo en la construcción de la nueva república, su finalidad es brindar atención a toda la población con la intención de favorecer el desarrollo de las capacidades, habilidades e intereses científicos y tecnológicos propios de cada subsistema, en correspondencia con las necesidades y problemas planteados en los contextos socioculturales (Ministerio de Educación Superior, 2007).

El contexto anterior era necesario porque se pueda enfocar el caso del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia, en donde se observa una problemática evidente desde la abstracción de los significados educativos acerca de las situaciones vividas a diario tanto por los docentes como por los estudiantes y el personal que labora en la institución objeto de estudio en donde el nivel académico de los estudiantes, la deserción que ocurre dentro de las aulas, el poco conglomerado de alumnos permanentes en las sesiones de clase, la falta de incentivo para generar ideas, soluciones, nuevos conocimientos en los espacios de aprendizaje entre otros agentes relevantes que producen daño a la educación, al proceso educativo, y a sus habitantes.

Todo este conjunto de circunstancias se generan dentro de los espacios de aprendizajes conocidos comúnmente como aulas o salones de clase, en las cuales el docente debe contener una serie de características primordiales para prevenir y contrarrestar estas amenazas a su gestión educativa de aprendizaje. En dicho proceso educativo esto es evitable si se promueve la utilización de estrategias del aprendizaje en la organización y planificación de contenidos específicos y generales a cumplirse a lo largo del hecho educativo; aplicándolo en el acto educativo de cada educando como base fundamental para consolidar estos aprendizajes esto incluye la necesidad de concientizar una serie de competencias en el rol de docente que además de facilitar el trabajo apoyen el dominio del mediador generando confianza, interés, motivación, en el participante.

En base a esto las competencias profesionales activan el perfil laboral de un docente enmarcándolo en una era de transformación inteligente para el desenvolvimiento futuro de la sociedad considerada como desarrollada y capaz de producir y generar conocimiento activo.

Enmarcado en ello se define a las competencias como “aquellas capacidades de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002, p.7). Es así como el desarrollo de programas por

competencias en la actualidad representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de estos se busca romper con prácticas comunes, formas de ser, pensar y sentir que parten de la premisa en la que se concibe la función de la escuela como enseñar (acumular saber), todo ello con la intención de mantener el estatus quo en la sociedad dominante, a través de un sistema educativo donde los programas de estudios están cargados de contenidos teóricos sin una práctica sustentadora.

Aun así, el desarrollo por competencias viene dado a través de enfoques específicos que inhiben la memorización o aplicación de conocimientos de forma repetitiva. Implica la comprensión y transferencia de esos conocimientos a situaciones de la vida real y cotidiana de un individuo, vincula procesos mentales intelectuales y de pensamiento tales como: relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, la resolución de problemas previendo acciones y sus contingencias (Mangas, 2007).

De igual forma, un docente debe basar su enseñanza en descubrir las competencias guardadas de sus estudiantes y proveerlas para su desarrollo profesional y laboral, incurrir en la utilización de programas que se ajusten a las necesidades del estudiantado y satisfacer sus inquietudes otorgando respuestas inmediatas y factibles a estas dificultades.

Los entes educativos, según el subsistema en el cual se ubiquen, deben dotarse de esta información tan necesaria y masificarla para las plantas profesorales, hacer de su uso y fomentar actividades instruccionales tales como: inducciones, talleres, charlas, foros, círculos de estudio para acrecentar dicha información y fortalecer esta gestión administrativa dentro de su institución educativa.

Es precisamente en el Núcleo Costa Oriental del Lago, en sus tres programas presenciales (Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, e Ingeniería), en donde con preocupación se observa la deserción de los estudiantes en las aulas de clase, en los cuales se

derivan diversas razones tales como: falta de motivación por prejuicios hacia los docentes o las materias provocando miedos y temores en relación a ciertas asignaturas, incitando fatiga, aburrimiento por métodos tradicionales de enseñanza, falta de dinámicas integradoras al grupo de participantes, aspectos económicos, poca alimentación, situaciones extremas de convivencia, atención pedagógica, choques síquicos por cambios de estructuras educativas, entre otros. Lo que incide a concienciar a los docentes y sus jefes a un llamado de atención sobre la vocación y convicción dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende el hecho educativo en niveles superiores y universitarios.

Es por lo antes planteado que se visualiza la falta de un programa a nivel de gerencia educativa que proporcione al docente de herramientas, estrategias basadas en la interacción y relación entre él mismo con sus participantes para fomentar una educación nacional intrínseca, plural, transdisciplinaria en pro de la formación integral de los educandos junto al desarrollo social, cultural y económico de Venezuela.

## **2. Justificación de la Investigación**

La educación permite proveer a la sociedad de herramientas útiles para erradicar aspectos negativos, que se apropian de las vidas de los seres humanos por diferentes razones; una de las principales razones es el descuido que abre paso a la inclusión de situaciones adversas que con el tiempo crecen y atentan contra los procesos cotidianos del ser humano. Otra razón relevante se relaciona con los aspectos genéricos de cualquier nación que están presentes en todo el desarrollo de un país, la economía, la política, cultura, educación, y la sociedad principalmente; por último, y en tercer orden, se encuentra la incidencia de otros países y naciones sobre la que se encuentra uno.

Todo lo antes mencionado conlleva a que los procesos sufran cambios sustanciales en sus métodos. Parte de esta situación se observa en los salones de clase cuando las estadísticas aportan cifras no convenientes dentro del orden educativo a razón de aspectos especiales tales como: deserción, desmotivación, enojo, fatiga, aplazamientos, entre

otras que involucran directamente al ente educativo y sus asesores como lo son los docentes. En virtud a eso es propicio desarrollar programas de capacitación vocacional tanto para estudiantes como docentes que vinculen e interrelacionen en su camino por el proceso educativo produciendo así aprendizaje significativo.

Para efectos de la siguiente indagación los recursos cuantitativos se prepararon de acuerdo a los objetivos enmarcados, y la gestión administrativa–académica, en tal caso en la rama educativa, a niveles superiores y de adultos.

La documentación teórica se enfoca desde el objeto a estudiar y las variables propuestas en esta investigación, se fomenta la contextualización de tópicos referentes a la educación entre los cuales se mencionan la formación del docente, el proceso educativo, cualidades del estudiante entre otras, en donde se realizan sustentaciones de acuerdo al alcance en función de beneficios.

Así mismo, se presenta el aspecto práctico en donde se colocarán las teorías estudiadas para endosar la solución al problema de acuerdo a las experiencias de la investigadora, y someter los resultados en una consideración positiva para contrarrestar la negativa.

Socialmente es un trabajo enriquecedor debido a que presentará una solución pertinente y permanente dentro de los parámetros educativos, en función de los estudiantes y en pro de ellos apoyando a los docentes en su gestión y fortaleciendo los niveles de capacitación de las plantas profesoras, en este caso la de la Universidad del Zulia.

Aunado a ello, la presente investigación promueve la realización de futuras investigaciones que manejen temáticas y variables parecidas. Así como también se convierte en referencia bibliográfica o antecedente para investigaciones que posean los ejes transversales de esta. Además presenta instrumentos desarrollados para recolectar data pertinente de investigación en relación a la variable en estudio.

### **3. Delimitación de la Investigación**



Toda investigación posee un área y un tiempo para la indagación para efectos de la resolución de este trabajo se delimita en función de:

Temporal: El trabajo de Investigación se ha realizado en un periodo comprendido desde Octubre de 2007 hasta la actualidad, 2013.

Espacial Geográfica: Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), ubicado en Cabimas, estado Zulia, Venezuela.

Nivel de Investigación: Educación Superior

Temática: Relación, Competencias, Roles, Cualidades, Docente-Alumno.

**CAPÍTULO II:**

**MARCO REFERENCIAL DE LA**

**INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se reúnen escritos que abordan la epistemología central de la siguiente investigación, vinculando temas cruciales que predominan dentro de las bases conceptuales para la sustentación de los mismos.

De la misma manera se enuncian a continuación las investigaciones que proporcionan sustento a esta, en relación de epistemología, soporte legal y aportes importantes a la misma de acuerdo al paradigma de investigación para el desarrollo de la indagación.

#### **1. Antecedentes de la Investigación**

Como antecedentes resaltantes de esta investigación, se encuentran las publicaciones realizadas por su autora, que se cuentan como aporte metodológico, teórico, práctico y de aplicación a nivel social, la cuales se detallan a continuación.

**Los Círculos de Estudio como Estrategia para el Aprendizaje Significativo de los Estudiantes del Primer Bienio del Subprograma Administración del Núcleo LUZ-COL.** (2005a). En este trabajo se aborda la relación docente-alumno desde la perspectiva del último, partiendo de la premisa de que cuando el estudiante mejora su rendimiento académico dicha relación es más asertiva, por cuanto se está logrando exitosamente el objetivo fundamental que propone el hecho educativo.

Los Círculos de Estudio son considerados como una estrategia que facilita el aprendizaje significativo y además como un elemento que promueve una relación docente-alumno más adecuada, todo esto entendiendo el acto educativo como parte esencial del desarrollo humano, visto en el amplio sentido de la palabra. Es por ello que se creó el proyecto mediante el cual se presentan los Círculos de Estudios como una herramienta necesaria, en este caso, para minimizar las causas y las

circunstancias que generan dificultades que tradicionalmente y en la actualidad, impiden la productividad y el éxito en el estudio de los alumnos del primer bienio del subprograma de Administración del Núcleo LUZ-COL.

A través de la aplicación de esta propuesta se logró incrementar el rendimiento académico de los estudiantes participantes en el proyecto, adicionalmente se concretaron los esfuerzos para la consolidación del Programa de Asesorías Académicas en LUZ, desde la perspectiva del estudiante.

En este estudio se demostró que:

el profesor es un guía y un mediador en el proceso de construcción de conocimientos del alumno. El alumno construye los significados - resultantes de una compleja serie de interacciones- con la intervención de: el profesor, los contenidos del aprendizaje y lo más importante, el propio alumno (Prieto, 2005, p.52)

**Creación de un Programa de Inducción sobre el Liderazgo Transcendental, según el Enfoque Inteligente.** (2005b). 1ª Jornada de Reflexión Regional, “Transformación Académica Administrativa Fundamentada en Valores para el Desarrollo de las Comunidades en un Entorno Virtual”. El concepto principal es la creación de un programa que le permita a los docentes fomentar las actitudes y aptitudes adecuadas para la formación de estudiantes, presenta además cambios del liderazgo representado por el liderazgo de un docente dentro de los espacios educativos respectivamente.

Con respecto a este artículo fue una referencia directa sobre el núcleo temático de esta investigación, ya que presenta las actitudes y aptitudes necesarias en el docente para el compromiso de formar a alumnos en los espacios de aprendizaje. En una visión más amplia la palabra competencia esboza ciertas características que inciden en el profesional y específicamente en el campo educativo se vuelven primordiales para el buen desempeño de las actividades, además el

docente debe conocer y descubrir su potencial para satisfacer a su mejor cliente, el alumno.

**Aplicación de Estrategias que facilitan aprendizajes significativos.** (2001). En este trabajo se ofreció al colectivo de docentes venezolanos como un aporte a su desempeño profesional. El mismo fue realizado en un momento en el que el sistema educativo venezolano enfrentaba cambios estructurales y se hacía necesario que los Docentes (profesores) fuesen poseedores de conocimientos que les permitiesen desenvolverse a tono con los cambios dentro de las aulas. El trabajo tuvo como propósito ofrecer un conjunto de elementos conceptuales y de estrategias aplicables al trabajo en el aula, señalando entre sí la función mediadora del docente, la postura constructivista en el aprendizaje significativo, la motivación y sus efectos en el aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y estrategias para el aprendizaje significativo y la evaluación constructivista.

**Estrategias que Facilitan Aprendizajes Significativos.** (2000). Este libro fue el producto de una investigación desarrollada por la autora y Peralta. Se partió de la premisa de que los seres humanos tienen la potencialidad de aprender, con una curiosidad innata que nos lleva a una búsqueda constante y a un deseo de aprender continuamente. No se puede enseñar a una persona directamente, sólo podemos facilitar su proceso de aprendizaje. Sólo aprendemos aquello que nos es significativo, por lo tanto no debemos preocuparnos por cómo enseñar, sino por cómo facilitar el proceso de aprendizaje al alumno. Es importante partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en relación al tema en cuestión.

Considerando como una persona aprende, se tiene que buscar aquello que se vincule con su propia experiencia o desarrollo. En consecuencia, en todo proceso educativo se deben considerar los intereses, necesidades y factores socioculturales de los alumnos; en suma, hay que preguntarse: ¿qué es importante para ellos aprender? Aquello que sea significativo será lo que investigarán, harán, aprenderán.

Por lo tanto, es importante confrontar al alumno con problemas prácticos, concretos, problemas sociales relevantes, a fin de que desarrollen sus habilidades para solucionar los conflictos que se les presenten en la vida diaria.

**Propuesta de Transformación Personal en Pro de la Excelencia Académica de la Comunidad del Programa de Ciencias Económicas y Sociales del Núcleo LUZ-COL.** (1998). Congreso Latinoamericano de Orientación y Asesoramiento. VI Encuentro de la FAPOAL. Las universidades nacionales, concretamente las concernientes a Venezuela, afrontan en el presente serios problemas, no solo por parte del rol del Estado que la ha afectado significativamente en lo concerniente a su presupuesto, al rol que debe tener un docente dentro de su jornada de trabajo; se vincula además con los cambios suscitados en los últimos tiempos en cuanto a la educación y el nivel de exigencia de un docente dentro y fuera de sus espacios de aprendizaje.

Vistos los antecedentes relacionados con la autora, se procede a presentar aquellos productos de la investigación de otros autores.

Gallardo (2010) presenta un trabajo de Investigación titulado Relación profesor-alumno en La Universidad Católica de Chile: Arista fundamental para el aprendizaje. El estudio de diseño cualitativo buscó identificar características de la relación profesor alumno en la universidad, que favorecerían el aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes de cinco carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) (Arquitectura, Ciencias Biológicas, Educación, Ingeniería y Psicología). Para ello se realizaron diez grupos focales. Los estudiantes señalaron valorar y rechazar similares características de relación, independiente de sus carreras. Demandaban reconocimiento de sus profesores, aspiraban a ser motivados hacia el aprendizaje, esperaban que se les exija de manera justa, sin abusos de poder y laxitud. En una relación pedagógica positiva, los estudiantes perciben un buen clima para el aprendizaje, sienten libertad de participar y crecer.

El aporte de esta investigación al presente estudio se evidencia en gran parte en las bases teóricas y el análisis cualitativo realizado por el autor en relación a la interacción que requiere el docente con el estudiante; gran parte de su contexto se adecuo a la planificación final del programa propuesto por la investigadora categorizando la información y brindando pertinencia a la misma.

Montico (2004) en su trabajo de grado titulado: La motivación en el aula universitaria; Una necesidad pedagógica. Existe coincidencia en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta humana, motivar a un alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre enseñanza y el aprendizaje. La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con, o por los alumnos para incentivarlos, o también, a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento determinado. En este trabajo se presentan algunos conceptos relacionados con la necesidad de incentivar la motivación en el aula universitaria, en búsqueda de la satisfacción y del mejor desempeño académico del alumno. Se discuten las interrelaciones entre el docente y alumno que se establecen en atención al rol motivador – motivado, donde primero genera las condiciones y el segundo expresa sus capacidades. En si el aporte de la siguiente investigación es de aspecto metodológico y práctico, ya que gran parte de los análisis presentados por el investigador en su marco metodológico infiere en los estudios estadísticos presentados por la investigadora en la indagación en curso.

Covarrubias y Piña (2004) en su trabajo “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, analizan una representación de estudiantes universitarios sobre la interacción con los profesores y su influencia en la percepción de su propio aprendizaje. Utilizaron una metodología de corte cualitativo, permitiendo obtener cuatro categorías teórico-analíticas que determinó el hecho de que existen diferencias significativas entre las expectativas de los alumnos y la forma en que han



vivido la relación alumno profesor. De acuerdo con este estudio de investigación las autoras realizaron distintos análisis cualitativos que permitieron establecer inferencias y semejanzas entre el grupo de estudiantes evaluados a su vez se midieron actitudes entre los docentes para elaborar el programa producto final de la siguiente investigación.

En el trabajo “Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior”, Nogueira, Rivera y Blanco (2003), se presenta un enfoque relacionado con la dirección del proceso de formación de los recursos humanos en salud; el mismo se basa en la adquisición y afianzamiento de un conjunto de competencias docentes requeridas para el desempeño profesoral acorde con el contexto existente. En este trabajo se realiza un análisis valorativo a partir de una perspectiva metodológico constructivista, con una dimensión histórico-cultural considerando la formación de las competencias en el marco cognitivo-afectivo, lo cual favorece la movilización del comportamiento para la solución exitosa de situaciones que puedan presentarse. Se propone una serie de competencias que deben caracterizar al profesor para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional en salud que la sociedad actual exige.

Este trabajo de investigación representó el aporte teórico adecuado para conceptualizar en gran parte las competencias profesionales y su jerarquización de acuerdo a la base o espíteme relacionada con el objeto de estudio de la misma; se consolidó la variable y la visión de la misma a lo largo de la investigación para proceder a operacionalizar las dimensiones que sustentan el objetivo principal de esta investigación. La investigadora promovió la información suministrada dándole pertinencia y permanencia dentro del estudio actual adecuándolo al sistema de variables propuesto por el título y objetivo general de la misma.

Batanaz (1997), en su trabajo titulado: “Las variables de relación profesor alumno en el contexto universitario” hace una revisión de los aportes más sobresalientes realizados en España sobre el contexto de relaciones profesor alumno en la universidad. En él hace referencia a la

evaluación de la actividad docente del profesorado; parte de las valoraciones efectuadas por los estudiantes, e igualmente de las necesidades de orientación educativa manifestadas por los alumnos universitarios y, finalmente, a los derechos de éstos en relación con la evaluación del rendimiento académico. Se infiere la necesidad de la evaluación de la actividad docente del profesorado a partir de las valoraciones efectuadas por los estudiantes, a las necesidades de orientación educativa; aspecto puesto de manifiesto por los alumnos y finalmente a los derechos de estos en relación con su evaluación.

Los estudios mencionados aportan a la investigación en proceso información relevante acerca de la relación docente-alumno. Asimismo, permiten a la autora tener una visión más amplia del problema al estar referenciando distintos contextos.

Para efectos de respuesta sobre la investigación es necesario un proceso de indagación que involucre los procesos fundamentales del ser humano en cuanto a las habilidades del pensamiento: tales como análisis, observación, descripción entre otros que permiten la adecuación y recopilación de datos importantes y relevantes para el desarrollo de la misma, por su parte el proceso educativo es eje transversal que brindará fundamentación teórico y el aporte acorde a los fines investigativos.

## **2. Proceso Educativo**

El **proceso educativo** se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo al grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo de tiempo (Fermoso, 1985).

Dentro de este contexto los protagonistas del acto educativo se vinculan, y practican la relación vista desde una perspectiva profesional, enmarcada en perfiles éticos, morales, justificando valores, para fomentar formación, actitud, aptitudes, en los seres humanos, específicamente a niveles universitarios.

Para conocer realmente lo que es y no es la educación se debe revisar todo el abanico de acciones que realiza el ser humano; de allí que se parte de lo que no es, en primera instancia, para llegar a lo que realmente es. La educación no es una interpretación de análisis filosóficos, ni es un entrenamiento o un experimento donde hay que ensayar y errar. Sin embargo, la educación sí es un proceso típicamente humano, intencional, sistemático, con necesidad cultural, función social (Fermoso, 1985).

Si se solicitara mucho, se podría admitir que el aprendizaje, entendido en un sentido universal, podría caracterizar el proceso educativo, con tal de que se añada al aprendizaje el adjetivo humano, puesto que los mismos neoconductistas discuten entre sí la naturaleza del aprendizaje animal y humano, inclinándose a que éste reúne una serie de condiciones indispensables al aprendizaje animal (Delors, 1996).

En otro orden de ideas, la educación también se considera como una necesidad cultural. Es vista como un proceso a través del cual se desarrolla la cultura de las sociedades y se preservan sus valores fundamentales (Infante y Hernández, s.f.). Sin embargo la necesidad de la misma se puede explicar por la distancia que pueda existir entre los adultos y los seres en formación, en función de la riqueza de la cultura existente. De allí que ésta es grande en las sociedades cultas, o viceversa. En consecuencia este autor afirma “la necesidad, por tanto, de la educación está condicionada por la cultura” (Fermoso, 1985, p. 225).

En este mismo orden de ideas, el proceso educativo también puede concebirse como un proceso de maduración y aprendizaje al mismo tiempo. El mismo puede verse como un proceso de maduración puesto que el sujeto manifiesta su carga hereditaria, y de aprendizaje, ya que en él modifica su actitud y asume un comportamiento acorde con la instrucción recibida (Fermoso, 1985).

Un proceso educativo supone el inicio de una trayectoria de enseñanza-aprendizaje en la que se involucran docentes y estudiantes como protagonistas de dicho proceso. Además de todos los elementos

inherentes al hecho educativo, tales como el currículo, el programa, los contenidos, los objetivos, entre otros, un elemento puntual del proceso es la relación docente-alumno, que constituye el eje central de este estudio.

Al respecto, Larraín y González (2005) señalan que “no puede entenderse el proceso educativo como una relación lineal unidireccional de maestro-alumno, ambos actores pueden y deben implicarse activamente en la organización y desarrollo de los contenidos educativos aportando experiencias, debates de opiniones, iniciativas, etc.” (p.5).

En este orden de ideas, hay dos elementos del proceso educativo que son de interés particular en esta investigación, dados los objetivos planteados en la misma. En primer lugar se hará referencia a los programas educativos como elemento donde confluyen las actividades que desarrollan los actores del proceso educativo. Y en segundo lugar, se planteará como tema central de esta investigación la relación docente-alumno, que le da vida a dicho proceso educativo.

### **3. Programas Educativos y/o de Orientación**

Con respecto a la conceptualización de programas educativos y/o de orientación, la revisión documental permitió recolectar algunas definiciones pertinentes con el contexto de esta investigación.

La primera que se citará, lo define así:

Un programa educativo es un instrumento curricular, donde se tienen las actividades de enseñanza-aprendizaje orientadoras del docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr; incluye asimismo las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin (Reus, 2008, citando a [www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com), 2007).

En este sentido, un programa es toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial fundamentada teóricamente; se planifica de modo sistemático para aplicarse en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial: lo realiza un conjunto de profesionales, quienes de modo colaborativo pretenden lograr

determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas (Repetto, 2009).

Otra definición de programas a tono con esta investigación es la que aportan Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2010), quienes definen un programa como “una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (p. 85).

Se encuentra también la definición de Pérez (2006), quien opina que un programa es “un documento en el que se integran los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servicio” (p. 180).

En este orden de ideas, los programas de orientación tienden a ser conceptualizados atendiendo a los criterios que cubran; entre ellos se pueden mencionar los siguientes (Álvarez et al., 2010):

- Por la perspectiva temporal, es una acción no puntual que se desarrolla durante un tiempo cuya prolongación dependerá de su objetivo.
- Por sus elementos constitutivos, es una intervención organizada donde se detectan las necesidades que existan, se establecen objetivos, se planifica, entre otras acciones.
- Por oposición a otras formas de intervención, es una forma alterna de orientar.

Finalmente, existen diferentes modelos de intervención en educación, entre los que se cuentan: counseling, consulta, tecnológico, servicios, programas, servicios actuando por programas (Bausela, 2004, citando a Castellano Moreno, 1995). Para los fines de esta investigación se explicará solamente el de programas, el cual consiste en “una intervención a través de un modelo de intervención directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación” (Bausela, 2004, p.4). citando a Castellano Moreno, 1995) .

### **3.1. Características de un Programa Educativo y/o de Orientación**

La principal característica de un programa educativo es su complejidad, la cual abarca aspectos tales como la naturaleza del objeto del programa (núcleo temático), las características de las personas a quien va dirigido el programa y del proceso de aprendizaje a desarrollar, las características de los facilitadores del programa, y las finalidades sociales implícitas en el programa, definidas por las necesidades que dan origen al mismo.

En este sentido, los programas deben estar al servicio de las metas pedagógicas planteadas; por tal motivo deben ser organizados y sistematizados de tal forma que su desarrollo siga un proceso adecuado.

En cuanto a las características particulares de la población, el nivel de implicación que tienen los participantes del programa en el mismo es determinante, por lo tanto, su nivel de adhesión implicará la participación activa y positiva en las actividades del mismo, augurando en cierta medida, la efectividad del programa realizado. Si los participantes sienten que sus necesidades están siendo cubiertas, aumentará su interés y motivación hacia el mismo.

Adicionalmente el programa, así como todos sus elementos (estructura), debe estar adecuado a las características de desarrollo vital de los participantes para los que fue concebido y diseñado, por lo cual debe atender para su diseño a las peculiaridades de la etapa evolutiva.

En relación con lo anterior, otro aspecto importante a considerar en la elaboración del programa, consiste en el perfil del facilitador, pues sus actitudes influirán no sólo en su estilo para dirigir las actividades y concebir el proceso de aprendizaje planteado, sino además puede afectar positiva o negativamente la actitud de los destinatarios del programa.

Asimismo, la extensión y la duración de los programas pueden variar, todo dependerá de los objetivos trazados. De esta manera se puede hablar de “macro” y “micro” programas, donde los primeros requieren de una mayor extensión de tiempo, así como de personal involucrado al tener una gran diversidad de áreas de conocimiento en

concurso; los segundos, por su parte, son más concretos y su duración es breve (Álvarez et al., 2010).

En lo que se refiere al contenido de los programas, los autores citados indican que los programas pueden ser tan variados como campos de acción se impliquen; de allí que puedan ser: escolares, vocacionales, ocupacionales, profesionales, entre otros.

### **3.2. Fases en la elaboración de un Programa Educativo y/o de Orientación**

Con base en los planteamientos realizados en apartados anteriores, se desprende que la elaboración de un programa debe seguir ciertos pasos para garantizar el logro de las metas propuestas por la educación.

En tal sentido en la elaboración de los programas educativos deben considerarse las siguientes fases (Linares, 2002):

A) **Análisis de la situación:** es un paso previo a la formulación del programa, y en él se realiza un diagnóstico sobre las causas observadas que generan la situación a modificar.

B) **Definición de las líneas directrices:** se recogen en esta fase los aspectos teóricos y legales que fundamentan el programa.

C) **La formulación de los objetivos:** se establecen los propósitos y metas, organizando una estructura que orientará las acciones a seguir en el programa.

D) **Selección de los contenidos del programa:** se establecen las áreas de atención que se abordarán con el programa.

E) **Selección y Organización de las experiencias y estrategias de intervención:** representa el plan de acción del programa, en el cual se detallan las actividades a realizar en concordancia con los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados.

F) **Seguimiento y evaluación del programa:** en el cual se incluyen las acciones a seguir para evaluar los procesos y productos del programa, así como el seguimiento del mismo.

Los programas de orientación, de tipo interventor, tienen fases muy similares a las de un programa educativo, sin embargo también tienen diferencias. Álvarez et al. (2010, p. 88-92) indican seis fases bien definidas, a saber: 1) Análisis del contexto; 2) Planificación del programa; 3) Diseño del programa; 4) Ejecución del programa; 5) Evaluación del programa y 6) Coste del programa. A continuación se explicará brevemente cada fase.

- 1) **Análisis del contexto.** Este análisis incluye el centro o lugar que se intervendrá; asimismo, se debe hacer referencia a los sujetos que formarán parte del estudio, tanto los receptores como quienes lo realizarán; además se debe especificar las necesidades que están originando la intervención.
- 2) **Planificación del programa.** Para poder planificar el programa se debe considerar: las áreas de actuación; quienes serán los posibles agentes de intervención; el marco teórico sobre el cual se fundamentará el programa de forma general y específica, donde para la primera se debe identificar la coherencia de sus fases, incluyendo las necesidades diagnosticadas y la evaluación que se realizará, pasando por los objetivos que se planteen, los contenidos y actividades; para la segunda parte, donde se establecerá el presupuesto a trabajar. En conclusión, se escogerá el o los modelos teóricos que darán la base al programa a ejecutarse; el modelo de diseño de programa; las metas a cumplir; los logros esperados en los sujetos a intervenir; evaluación inicial o diagnóstica; prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.
- 3) **Diseño del programa.** Una vez realizada la planificación se procede a diseñar el programa interventor de la comunidad objeto de estudio, para ello se deben plantear los objetivos a lograr; planificar las actividades que se desarrollarán para lograr los objetivos propuestos; seleccionar las estrategias de intervención; evaluar los recursos con los que se cuenta, tanto



de talento humano como materiales; seleccionar y organizar los recursos de los que se dispone; si es necesario, desarrollar nuevos recursos; lograr que los elementos se impliquen en el programa; formar al talento humano que ejecutará el programa.

- 4) **Ejecución del programa.** Para ejecutar el programa diseñado hay que determinar el tiempo en el cual se realizará; igualmente hay que especificar las funciones en términos de las acciones a cumplir; se debe hacer un seguimiento de las actividades; establecer la logística necesaria para el desarrollo; promover las relaciones públicas necesarias para que el programa se ejecute.
- 5) **Evaluación del programa.** Para evaluar el programa ejecutado es indispensable establecer que cuestiones se contestarán en la evaluación; una vez establecidos los puntos, diseñar la evaluación; determinar los instrumentos y estrategias de evaluación; puntos sobre los que se debe decidir tomando como referencia los resultados de la evaluación continua del programa; escoger las técnicas de análisis de los datos producto de la evaluación; seleccionar la forma de comunicar los resultados de la evaluación.
- 6) **Coste del programa.** El coste del programa no es muchas veces considerado como una fase de la elaboración del programa; no obstante, de la determinación de éste depende el éxito o no del mismo. En consecuencia, se debe estimar los costes asociados a personas (número, horas), así como el material a utilizar (fungible o no).

### **3.3. Estructura de los Programas Educativos y/o de Orientación**

La estructura del programa incluye sus componentes. Éstos se refieren a los contenidos, los objetivos, los medios y recursos, y la evaluación del programa (Pérez, 2006).

Los objetivos se consideran como los elementos rectores, son las directrices de la acción educativa abarcada en el programa, y deben estar

relacionados con las necesidades, carencias o situaciones de desarrollo que originaron el programa.

En cuanto a los contenidos, éstos se refieren a los temas a tratar durante el programa, los cuales facilitarán el desarrollo de las diversas competencias planteadas en los objetivos. Por ello los contenidos son “el hilo conductor, el medio a través del cual se actúa para el logro de los objetivos” (Pérez, 2006, p. 187). Estos contenidos no son establecidos arbitrariamente por el planificador, sino que responden a las directrices señaladas en los objetivos.

Con relación a los medios y recursos, éstos deben seleccionarse de modo que su uso se adapte a los contenidos y facilite el logro de las competencias establecidas en los objetivos. En éstos se incluyen la información, la metodología y los recursos didácticos, el ambiente físico necesario para el desarrollo de las estrategias diseñadas, los materiales requeridos en procesamiento de las estrategias.

Finalmente, el último elemento considerado por Pérez (2006) en la estructura del programa, consiste en la evaluación del mismo. Esta se realiza de diversos tipos y en distintas etapas del proceso del programa educativo. El mismo autor señala que la evaluación y las técnicas usadas para ella, deben subordinarse a los objetivos y ser adecuada a los aspectos a evaluar, debe estar presente durante todo el programa en sus distintas fases para tomar las decisiones pertinentes sobre los elementos del mismo.

### **3.4. Características del Modelo de Programas**

Álvarez et al. (2010, p. 93-95), partiendo de lo propuesto por Montané y Martínez (1984), destacan algunas de las características del modelo de programas interventores en orientación referidos al centro educativo. En este respecto se refieren a los programas identificando: a) el rol del orientador; b) la planificación; c) los recursos; d) procesos de acción; e) el equipo docente; f) la evaluación; g) el papel de los discentes; h) el tipo de intervención; i) la institución, y j) la colaboración. Brevemente se explicará cada uno de ellos.

- a) En cuanto al rol del orientador. El orientador, cuando actúa como consultor, asesor y formador de formadores enlaza las funciones de intervención educativa y la de consulta, puesto que se parte de las necesidades detectadas y de las competencias que existan en una institución educativa.
- b) En lo que respecta a la planificación, los programas enlazan los objetivos del centro educativo y/o del aula con los planteamientos de la institución y de su proyecto curricular.
- c) Los recursos que se requieran para el desarrollo del programa son los mismos de la institución, y por lo tanto incluyen al curriculum, la metodología, los equipos, los profesionales, entre otros.
- d) Los programas en sí son los procesos de acción integrados al curriculum y/o que facilitan esa acción.
- e) En cuanto al equipo docente, los programas permiten que se maneje la sinergia del trabajo mancomunado de equipo entre profesionales que conocen y saben poner en práctica un programa de orientación.
- f) La evaluación es de tipo formativa en este tipo de intervención, donde se pretende mejorar los procesos y productos educativos para así contribuir con el desarrollo general de quienes formen parte del programa.
- g) El papel de los discentes es activo puesto que saben que las acciones que se tomen redundarán en su beneficio para un mayor desarrollo de ellos mismos.
- h) Aun cuando el tipo de intervención suele ser remedial, el deber ser es que ésta fuese de tipo preventivo, grupal, proactivo, donde ella sirviese como parte del desarrollo de los usuarios.
- i) La institución actúa como un elemento dinámico permitiendo la evolución de los integrantes y de la institución misma.

- j) La colaboración se hace tangible y evidente cuando todos los involucrados conocen los objetivos, la programación, la puesta en práctica y la evaluación.

### **3.5. Evaluación de los Programas**

Para ahondar un poco más acerca de la evaluación de los programas se cita a Martínez Mediano (1998), quien realiza una revisión exhaustiva acerca del estado del arte de la evaluación. Así señala que Tyler “concebía la evaluación como la determinación del grado en que los objetivos de un programa eran realmente conseguidos” (p. 78).

Asimismo, la citada autora refiere que Stufflebeam consideraba que la evaluación era un proceso para identificar y así proporcionar información útil relacionada con las metas, planificación, realización e impacto de un programa, lo cual repercutiría en la toma de decisiones que permitiesen solucionar problemas y comprender los fenómenos implicados.

Abundando acerca del tema Martínez Mediano (1998) cita a Scriven (1991), e indica que para éste la evaluación es un proceso de valoración del mérito o valor de un objeto evaluado. En la misma se cumplen dos procesos, uno formativo y otro sumativo, puesto que permite mejorar un programa en su implementación, o proporcionando información relevante para implantar, modificar o retirar un programa.

En ese mismo orden de ideas refiere a Chen (1990), quien define a la teoría de evaluación de programas como “una especificación de lo que se debe hacer para conseguir las metas deseadas, qué otros impactos o logros importantes pueden ser también anticipados, y cómo estas metas y estos impactos pueden generarse” (Martínez Mediano, 1998, p. 87).

De allí que “el propósito preferente de la evaluación será identificar la efectividad de la ayuda dada para poder señalar las mejoras necesarias. Esto implica establecer una serie de criterios conducentes al éxito, que puedan evaluarse a corto, medio y largo plazo” (Manzano, 2000, p. 52).

Partiendo de lo afirmado por la citada autora, ella realiza un listado de las razones por las que un programa de orientación deba ser evaluado, entre las que menciona las siguientes, entre otras (p. 53):

- 1) Tener una constante retroalimentación sobre el grado de efectividad del programa, mediante la data colectada sistemáticamente.
- 2) Comprobar si el proceso de orientación es efectivo y ha sido satisfactorio para los destinatarios respondiendo a sus necesidades.
- 3) Basándose en su efectividad, elegir y emplear técnicas apropiadas.
- 4) Eliminar actividades y recursos de orientación que hayan probado ser inútiles.
- 5) Mejorar progresivamente un programa.
- 6) Tener una base sustentada y justificada que fundamenten las decisiones que se tomen con respecto a un programa.
- 7) Facilitar la evaluación del profesorado y del orientador para favorecer el cambio educativo.

En función de las razones presentadas, Manzano (2000) elabora una serie de indicadores de evaluación de los programas de orientación, cuya finalidad es la de responder a las exigencias de autocontrol que se plantean dentro del equipo de orientación, y satisfacer las demandas promovidas por audiencias externas. De esta manera, al tener un sistema de evaluación continua se dispone de información puntual y secuencial, lo cual permite conocer la efectividad del programa, tomar las decisiones necesarias que respondan a las necesidades de los estudiantes, y mejorar progresivamente los programas de orientación.

Los indicadores de evaluación propuestos por Manzano (2000) son los siguientes para un programa de orientación: contexto, diseño del programa, recursos (personales, financieros y políticos), aplicación, evaluación, y resultados (inmediatos, intermedios, largo plazo [impacto] y

posibles pero no planificados). De estos son obligatorios: contexto, diseño y recursos.

Luego de este recorrido por las bases teóricas respecto al proceso educativo y los programas como elementos operativos del mismo, se enfocará la atención hacia la relación docente-alumno como aspecto de interés de esta investigación.

#### **4. Relación Docente-Alumno**

Mucho se ha escrito sobre la relación docente alumno en el contexto educativo y sus implicaciones. En este sentido, la educación se desarrolla en un contexto de relaciones sociales, específicamente a través de la interacción entre el docente y el alumno (Soriano, 2009). Dicha relación es una parte neurálgica de la labor docente, ya que la calidad de ésta influirá en el resultado del proceso de aprendizaje (Zárate, 2002).

Castañeda (2009) y Polanco (2005) coinciden con lo anterior. Opinan que frecuentemente la relación docente-estudiante resulta difícil, por lo cual se propician actitudes inadecuadas entre ambos actores de la interrelación educativa. Este hecho es particularmente notorio en el contexto universitario, pues muchos profesores se centran más en la información y en los contenidos de sus clases que en el sujeto que aprende.

No obstante, se puede mejorar la relación docente-alumno si el docente asume una actitud positiva hacia el grupo, lejos de prejuicios y de los sesgos que se pueda formar en los primeros contactos de la relación, por ello “la relación se puede mejorar dedicando tiempo a comunicarse con los alumnos, a expresar afecto e interés, a alabar con sinceridad, a interaccionar con los alumnos” (Moya, 2010, p. 5).

Esta autora añade que la relación docente-alumno es compleja, puesto que así como el docente influye en sus alumnos, éstos influyen sobre el primero, por lo cual se refuerza el estilo de la relación, que si es potenciador redundará en beneficios para el aprendizaje de los alumnos y el mantenimiento de la relación positiva.

En concordancia con esto se tiene que si los docentes establecen una relación auténtica con sus alumnos, están potenciando el aprendizaje de sus alumnos, y éstos a la vez encuentran en el docente el apoyo para la ejecución de la tarea debido al clima de aceptación desarrollado en el aula. De allí se deduce que el modelado de actitudes positivas por parte del profesor facilita el aprendizaje de las mismas por parte de los estudiantes (Fernández, 2006).

Como éstos, Delaire y Ordronneau (2003) se refieren a la relevancia de la relación docente-alumno dentro del proceso educativo, y más específicamente en la obtención de los objetivos propuestos por dicho proceso.

Con base en los planteamientos anteriores, puede decirse que la Relación Docente-Alumno, consiste en la convivencia de ambos en el ámbito educativo partiendo de las competencias profesionales, genéricas y específicas, que posea el docente, e incluyendo los roles y cualidades de ambos actores (docente y alumno). Todo ello con la finalidad de lograr un proceso de aprendizaje significativo por parte del alumno y una mediación exitosa por parte del docente basada en principios éticos.

#### **4.1. Actores del Proceso Educativo**

Como se ha visto a lo largo de los apartados anteriores, el proceso educativo tiene dos actores fundamentales que le dan vida a través de sus relaciones e interacciones entre sí, con los contenidos, con el contexto y con las organizaciones en general. Estos actores, docente y alumno, son seres humanos que llevan su carga afectiva y personal a la relación y al proceso educativo.

Estos actores poseen cualidades personales, algunas de las cuales pueden facilitar el desempeño de sus roles en el proceso educativo. Como protagonistas del proceso, las cualidades de docentes y alumnos deben ser tomadas en cuenta si se quiere que el mismo sea efectivo. A continuación se describirán los roles de cada uno de estos actores, así como las cualidades asociadas a los mismos y que forman parte del objeto de estudio de esta investigación.

## **4.2. El Docente: Roles y Cualidades**

Partiendo del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, emitido por la UNESCO en 1996, en él se reconoció que la educación tiene como misión “permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996, p. 13). Esta declaración cambia el rol del docente de proveedor del conocimiento a guía para que el estudiante encuentre, organice y maneje los conocimientos.

El docente, desde una posición humanista, es, por encima de todo, una persona con todas las posibilidades para dirigir su propio aprendizaje; en consecuencia, es capaz de ser por sí mismo un instrumento eficaz de enseñanza con las habilidades necesarias para encontrar sus propios métodos de trabajo (García, s.f.).

Más aun, Rama (2011, p. 117) señala que ser docente es “una vocación especial, puesto que tiene como tarea educar y formar a las nuevas generaciones, lo cual es de crucial importancia para el desarrollo del futuro de un país”. Asimismo, continúa afirmando que los docentes se constituyen en uno de los factores con mayor influencia en el logro del aprendizaje de sus estudiantes, puesto que los ve como administradores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases, donde pueden motivar a sus alumnos, dar forma a sus mentes y hacerlos miembros responsables de la sociedad.

En este mismo orden de ideas, de los cuatros grupos que conforman el sistema universitario (docentes, alumnos, personal administrativo y obrero), los más importantes son los profesores debido a dos hechos indiscutibles: primero, su calidad y dedicación son la clave de la enseñanza, y por ende, del éxito o fracaso de la universidad, y segundo, por su carácter más duradero. Ellos son quienes dedican la mayor parte de sus esfuerzos y su vida a acumular experiencias relativas a la universidad, y a su profesión (Seara, 2010).



Existe una necesidad de que los profesores universitarios tengan una sólida preparación profesional, pero además deben estar preparados como docentes, ya que para poder transmitir eficientemente el conocimiento y ayudar a su construcción por parte de los alumnos, se requieren de habilidades y destrezas docentes (Zárate, 2002). Rama (2011) concuerda con esta posición al aseverar que “debido a que el proceso de la educación es muy importante y complicado, la profesión de la enseñanza sólo se debe confiar a personas altamente profesionales y con la experiencia docente necesaria” (p. 118).

En este punto es preciso resaltar que la mayoría de los docentes universitarios no se encuentran preparados académicamente para desempeñarse como docentes, por cuanto han llegado a serlo por accidente o por circunstancia, más no porque se hayan preparado para ello. La gran mayoría de ellos son expertos en diferentes áreas de conocimiento; no obstante, su preparación académica formal no es indicativa de su excelencia como profesor universitario. En referencia al caso de la educación superior en Kosovo, los profesores universitarios (en muchos casos) “son excelentes en sus campos pero incapaces de transmitir su conocimiento y experiencia a sus alumnos” (Rama, 2011, p. 119).

En el caso del Núcleo LUZ-COL, es indudable que dichos docentes poseen formación sólida en las competencias profesionales específicas relativas a su profesión, sin embargo, dejan de lado aquellas competencias propias del docente. Es así como se desarrollan en los roles específicos de su profesión, en el caso de esta investigación, siendo egresados de las carreras relacionadas a las ciencias económicas y sociales, así como las del área de ingeniería, los roles definidos son de gerente, consultor, empresario, ingeniero civil, mecánico o de petróleo, entre otros, pero los roles inherentes a la docencia no son cabalmente asumidos por esta mayoría.

En este sentido, lo ideal sería que antes de ingresar a las instituciones educativas como docentes, estos profesionales se preparen

con las herramientas psicológicas y pedagógicas necesarias para desarrollar la función docente, y por ende establecer una relación docente-alumno efectiva, la cual es el núcleo temático de esta investigación.

En virtud de lo anterior, se presentan a continuación los roles y cualidades definidas en el contexto de este trabajo en cuanto a la figura del docente.

#### **4.2.1. Roles del Docente**

La educación es la base principal para el desarrollo de un país, es por ello, que ésta avanza de acuerdo al ritmo de los adelantos científicos y tecnológicos, de tal manera que estén acordes a las necesidades de la región.

Ahora bien, la universidad, en vista de la responsabilidad que tiene de atender al individuo en su desarrollo educativo, debe prestar atención a las diversas anchuras de su vida humana y su comportamiento dentro de la sociedad. Piaget (1975) y Vygotsky (1979; 1987) estudian este fenómeno dentro del ámbito psicológico y educativo, donde mencionan que la preparación de los estudiantes debe estar reflejada para que sean unos ciudadanos críticos, reflexivos, capaces de pensar, y por otra parte, la vinculación relevante entre el docente y el alumno.

Al respecto, el docente debe ser un guía y orientador en el proceso enseñanza aprendizaje. En este contexto, el docente cumple una serie de roles, indispensables para desarrollar en los jóvenes las competencias necesarias en torno a la distribución equitativa de los conocimientos, habilidades y competencias para su integración social, por lo tanto, los docentes deben desarrollar diversos roles, de tal manera que puedan aplicarlos (Piaget, 1975). En este andar entre ellos se tienen los siguientes: académico, orientador, y organizativo o institucional.

- **Académico**

La nueva visión de la educación para el siglo XXI, implica una realidad de cambios para el docente en el uso de su servicio, en cuanto a la necesidad de tener una formación permanente y continua, tal como lo

expresa Tünnermann (2009) al referirse a los nuevos paradigmas educativos, expresando que los mismos deben estar fundamentados, sobre cómo debe aprender el ser humano, así como también la manera de aprender a manejar estrategias sapientes; es decir, que puedan desempeñarse diestramente, en la adquisición, recuperación y el uso que puede dársele a la búsqueda de una cognición pedagógica.

A tal efecto, sería un portento, poder llevarse a cabo este paradigma, cuyos protagonistas en el aula, son los docentes y los estudiantes, donde se pueden medir, primero en el desempeño al conocimiento metacomprendido del alumno, y segundo, el desempeño del profesor en el rol de docente. Al respecto, Peronard, Crespo y Velásquez (2000) señalan que en la metacompreensión, el docente tiene que establecer criterios en la aplicación de estrategias. Sin embargo, la UNESCO (1996), en la publicación realizada en “Educación para el Siglo XXI” se desarrollan las bases de innovación para el docente, como factor clave en el proceso del aprendizaje, permitiendo el desarrollo integral del alumno; esto ha sido caracterizado para que la aplicación de la enseñanza, bajo estos parámetros, sirva para que el alumno tenga una perspectiva educativa garante de su aprendizaje.

Ahora bien, siguiendo en esta línea se tiene que los docentes son actores principales en los cambios curriculares presentes en este siglo XXI (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002). Igualmente, en el cumplimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor es considerado como un ser motivador, el cual trata de inducir a sus estudiantes, motivos para su aprendizaje; es decir, la manera de cómo comprenderlos, desarrollarlos y aplicarlos, en tal sentido, que el alumno desarrolle interés por las actividades académicas, y que perciban su beneficio, tanto personal como social (Díaz-Barriga, 2001).

Finalmente, el docente en su aplicación de los diversos roles que cumple en una sociedad, permite visualizar la importancia de su formación y transformación en la ejecución de sus funciones, ya que ellos son los pilares modelos en la enseñanza.

Resumiendo, el docente debe enseñar tanto contenidos como procesos estratégicos. Asimismo, debe activar en los estudiantes el conocimiento previo, introducirlo en discusiones significativas, mediar el aprendizaje de contenidos y habilidades, ceder progresivamente el control de a los estudiantes, y la evaluación (Segobia y Beltrán, 1998).

- **Orientador**

Otro de los roles que se pueden mencionar en el docente, es el de Orientador, y desde este papel se le ve como el facilitador de las diversas situaciones que puedan presentarse durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el encargado de guiar al estudiante en todo ellos.

Cada docente tiene su forma de enseñar, de modo que puedan definir sus propias técnicas de enseñanza así como las funciones; a tal efecto, el docente deja de ser un transmisor de conocimiento para pasar a ser un docente orientador (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Ahora bien, el orientador debe preocuparse por el aprendizaje de sus estudiantes, ya que es uno de los más capacitados para trabajar con las dificultades en los diferentes caracteres, cognitivos, sociales y emocionales, que pudiera entorpecer este proceso.

Por otra parte, debido a su formación y experiencia la labor del docente como orientador es un punto clave para que los estudiantes puedan participar en cualquier proceso de cambios educativos (Angulo, 1995). El docente como orientador forma parte de un proceso de crecimiento del estudiante, al combinar ciertos elementos importantes de carácter tanto, sentimental como cognitivos, y de comportamiento (Womack, 2006).

- **Organizativo o Institucional**

Este rol del docente se aborda en función de agentes educativos, que en otras palabras, resulta el desarrollo profesional en el quehacer diario de un directivo; en este espacio, lo importante es la combinación de sus habilidades, sus áreas de conocimiento y su experiencia profesional,

de tal manera que pueda formar un buen equipo de trabajo, beneficiando el desarrollo del mismo.

En esta línea también se encuentra, Walker, (2006), quien hace énfasis en la composición de sus conocimientos. La importancia que tienen el director y el orientador con respecto, a que cada uno de ellos puedan trabajar de manera conjunta, siempre y cuando prevalezca un marco de respeto, confianza mutua y valoración de lo que cada uno aporta a la institución, de tal modo que se garantice una labor coordinada y eficiente, según las necesidades del contexto educativo donde se encuentren laborando (Zalequett, 2005).

La posibilidad de que el docente desempeñe todos estos roles depende, entre otros factores, de enfrentar con éxito el desafío de atender con énfasis el conjunto de las funciones planteadas para el buen funcionamiento del sistema educativo.

En resumen, el docente es una pieza fundamental en todo intento de mejora de la calidad del sistema educativo, pues es quien “diseña su propio itinerario formativo partiendo de las necesidades y prioridades del centro educativo” (Pérez Ferra, 2002, p. 11).

#### **4.2.2. Cualidades del Docente**

En el desempeño de los roles antes descritos, el docente requiere de diversas cualidades personales. Molina (2005) al ser entrevistado acerca de las cualidades que debía tener el docente, respondió que éste debía tener características muy específicas, entre las que mencionó, en primera instancia, ser una persona abierta, serena y tolerante; asimismo consideró que debe asumir ante sus alumnos el papel de mediador y consejero, dominando las nuevas tecnologías, siendo un buen pedagogo, con capacidad para el trabajo en equipo, capaz de orientar personalmente y profesionalmente a los alumnos, con un alto grado de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social. Abundando aún más, él considera que por sobre todo, debe poseer tres cualidades: la ejemplaridad, la autoridad moral y la madurez afectiva.

Las cualidades del docente se pueden resumir en cinco E; es decir, Educación, Experiencia, Entusiasmo, Simpleza (“Easy”) y Excentricidad (Gibson, 2009). Sin embargo, aun cuando estas cualidades son importantes y necesarias, el elemento de naturalidad no se puede obviar, ya que para él así como hay personas que nacen veloces o fuertes, hay también personas que nacen para ser buenos docentes.

Siguiendo en la búsqueda de las cualidades del docente, Aguiar, Piña y de la Rosa (s.f.) agregan que éstas no se pueden ver como un hecho aislado, sino que deben observarse en conjunto con lo que Komblit (1996) indica como las características complejas del aula, entre las que menciona: multifuncionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad o carácter de actividad pública, e historia (o continuidad de acumulación de experiencias y rutinas vividas en el aula).

Observando qué no existe un solo grupo de cualidades que debe tener el docente, ya sea en formación o formado, se encuentra el curso elaborado por la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos (2011), el cual en el primer semestre, en el punto relacionado con el propósito y descripción general del curso denominado El Sujeto y su Formación Profesional como Docente, argumenta que éste tendrá que ser capaz de reconocer tensiones, problemas, posibilidades y retos en escenarios cada vez más cambiantes.

Considerando lo expuesto por los autores antes citados pudiera resumirse que las cualidades más notorias de un docente deben ser:

- Madurez emocional (aceptación, empatía, autenticidad, capacidad de escucha y respeto)
- Comprensión de sí mismo
- Cordialidad
- Confianza
- Actitudes de profesionalidad
- Manejo de sentimientos y emociones
- Manejo de tensión y estrés
- Solución de problemas y conflictos

A continuación cada una de estas cualidades positivas se explicarán en mayor detalle con la finalidad de hacer un retrato más específico del docente y de allí poder conocer a cabalidad cómo se interrelaciona con sus alumnos. Asimismo, se describirán las actitudes negativas que los docentes también exhiben y que deben ser revisadas con la intención de disminuirlas o eliminarlas. Esas actitudes negativas son: paternalismo, actitudes discriminatorias, y sexistas.

- **Madurez Emocional**

En lo que respecta a la madurez emocional, la misma es una cualidad de la conducta de la persona, la cual surge de la relación entre los seres humanos en el transcurso de su vida; de igual manera, se desprende de la formación que haya tenido ese individuo desde su hogar en lo que a valores y conductas se refiere (Molina, 2005).

En ese mismo orden de ideas abunda en la definición de la madurez emocional señalando que ésta no depende de cuantos conocimientos posea el individuo, sino de cómo los utilice. Además, tiene como condición el ser autosuficiente, entendiendo ello como la capacidad de decidir por sí mismo.

Aclara este autor que no hay una edad fija para lograr la madurez emocional, puesto que hay personas que la logran a temprana edad, mientras otras lo hacen más tarde. El hecho es que a medida que el individuo va adquiriendo más conocimientos sobre la vida y valora éstos y su relación con su sistema de valores, va imprimiéndole características propias, nuevas aptitudes, lo cual cuando se conjugan promueven el establecimiento de una filosofía de vida, que en teoría le permitirá conocerse mejor y comprender mejor a los otros que le rodean.

En similar línea de pensamiento, quien quiera trabajar como docente y ser capaz de trabajar con las emociones de sus alumnos necesita primero haber reconocido, aceptado, vivido y gestionado sus propias emociones (Gordillo, 2009).

A ello Martínez, E. (2009) afirma que muy poco se ha hecho en la preparación afectiva del docente, aun cuando éste juega un papel muy

importante e insustituible como mediador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, donde promueva experiencias que incluyan diversos procesos mentales, entre los que se pueden mencionar: comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y a la adaptación al entorno, así como la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional.

En conclusión, con respecto a la madurez emocional, se puede afirmar que cuando un individuo tiene la capacidad de aceptar la propia realidad y la de las personas, así como los hechos y cosas tal como son se puede hablar de esta cualidad. En el ámbito docente, esta característica se ve en el docente que se conoce y permite a sus estudiantes conocerse a sí mismos, al igual que aceptar a otros, madurando en el proceso.

A continuación, y para comprender en mayor detalle a la madurez emocional se trabajarán cada uno de los elementos que la constituyen; es decir, aceptación, empatía, autenticidad, capacidad de escucha y respeto.

- **Aceptación**

El término aceptación se conceptualiza dependiendo del ámbito en el que se aplica; proviene del vocablo latino “acceptatio” que significa acción y efecto de aceptar; este verbo a su vez designa a aprobar, que simboliza dar por bueno o recibir algo de forma voluntaria y sin oposición (Larousse Diccionario Enciclopédico, 2009).

En el ámbito de la psicología, se entiende por aceptación el que una persona aprenda a vivir con sus errores, lo cual indica el acto de aceptar el pasado como haya sido. De igual manera, se adecua al acto de aceptar los errores de las otras personas, dando preponderancia a los aspectos positivos sobre los negativos (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2009).

Por su parte Rogers (1980; 1989) la define como el producto de la combinación de las siguientes actitudes: tolerancia, respeto y comprensión empática; su fusión se corresponde con una actitud de



acogida. La aceptación a la cual se refiere el autor es incondicional e implica aceptar a la persona como es, con sus sentimientos y experiencias, sin juzgar.

En ese orden de ideas, en el aula y fuera de ella entre los actores del hecho educativo debe existir respeto y aceptación para que pueda haber comunicación. Esta aceptación va en línea con lo expuesto por los autores antes mencionados puesto que él afirma que el docente tiene que tener la capacidad de escuchar las ideas de sus pares y de los alumnos acercándose a las personas sin prejuicios y sin la intención de cambiar a los demás. Cuando actúa de esa manera encuentra el espacio para una apertura real lo cual facilita la relación y por ende el verdadero aprendizaje (García Aretio, 2006).

Para que esta cualidad se manifieste en el docente, éste debe haberse aceptado a sí mismo, con sus aciertos, errores, cualidades y defectos. Es decir, tener madurez emocional, la cual es la característica que precede a la aceptación.

- **Empatía**

Diversos autores han conceptualizado la empatía, entre ellos se pueden señalar a Ronderos (2006), Goleman, (1996), Rogers (1980; 1989). A continuación se presenta la posición de cada uno de ellos de manera cronológica.

Rogers (1980; 1989) indicaba que el ser empático era la cualidad de poder ponerse en el lugar del otro; es decir, tener la capacidad de comprender la experiencia única de la otra persona.

Goleman (1996) por su parte considera que la empatía es la habilidad de interpretar a través de canales no verbales los sentimientos del otro. Para él la empatía parte de una construcción personal de la propia conciencia, por lo que cuanto más abiertos estemos a las emociones propias, mayor habilidad se tendrá para interpretar los sentimientos propios y ajenos.

Para Ronderos (2006) la empatía es la capacidad que tiene el ser humano para conectarse a otra persona y responder adecuadamente a

las necesidades del otro, a compartir sus sentimientos, e ideas de tal manera que logra que el otro se sienta muy bien con él.

De los conceptos dados se puede concluir que la empatía es la cualidad que permite a los seres humanos el relacionarse a profundidad, como verdaderos hermanos entendiendo al otro desde su posición sin posturas ni máscaras; es poder caminar sobre los pasos del otro, pudiendo entender su posición, aunque no se comparta esta.

Al extrapolar este concepto al mundo universitario se tiene que el facilitador se debe relacionar con los participantes, de tal manera que pueda, en la medida de lo posible, conectarse con ellos y sentir lo que ellos sientan. Por lo tanto, la empatía es una destreza básica de la comunicación interpersonal; la misma permite un entendimiento sólido entre dos personas; en consecuencia, es fundamental para comprender en profundidad el mensaje del otro y así establecer un diálogo. Esta habilidad de inferir los pensamientos y sentimientos de otros, genera sentimientos de simpatía y comprensión.

Resumiendo, uno de los elementos clave que forma la inteligencia emocional, es la empatía, la cual es el rasgo característico de las relaciones interpersonales exitosas. Consecuentemente, desarrollar la empatía es crucial para la resolución de conflictos, la comunicación y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

- **Autenticidad**

En lo que concierne a la autenticidad, igualmente existen diversas definiciones de esta cualidad. Una de estos conceptos es el desarrollado por Rogers (1980; 1989) quien lo califica como congruencia; es decir, es ser quien se es, sin máscaras ni posturas. Ello implica ser quien uno es en cada situación y ante cada persona.

Sin embargo, este concepto incluye como parte del ser auténtico palabras que requieren de un mayor análisis para su comprensión. Es así como ser realmente uno mismo señala la primera parte del ser auténtico, y le añade el serlo en cada situación.

En este respecto, el/la docente que no posea esta característica o cualidad adolece de una falla que inhibe la relación con sus alumnos, puesto que al no ser auténtico/a, los estudiantes perciben esa ausencia y no pueden confiar en él/ella, puesto que se denota la falta de sinceridad, apertura y transparencia que permite que el alumno modele la misma y se abra a su vez a la relación similar con su profesor/a.

Asimismo, es importante recordar que como orientador el docente necesita todas y cada una de las cualidades que facilita la relación con sus alumnos, al igual que con sus pares.

- **Capacidad de escucha**

Es esencialmente un deber el prestar atención a lo que el otro dice. El profesor universitario debe estar abierto siempre a los comentarios que los participantes hagan, debe saber escuchar e interpretar lo que le digan y lo que no, en la conciencia o en la inconsciencia, sabiendo leer entre líneas. Esta es la única forma de adentrarse al pensar de los demás en una manera objetiva y real, dejando que expresen su pensar y sentir.

Esta capacidad de escucha, al ser un componente importante de la madurez emocional que el profesor posea, se debe potenciar por medio de técnicas, procedimientos, talleres, para que así el docente pueda establecer una relación auténtica con el alumno.

Martínez, E. (2009) afirma que el factor más importante en un grupo es su guía, facilitador o profesor. Éste debe demostrar compromiso e interés por las personas, evitar manipular a otros para el propio beneficio, tener sensibilidad y capacidad de darse cuenta (awareness); todos estos se constituyen en factores de sumo valor en la determinación de las cualidades potenciales del proceso educativo.

Por ello, en su tarea de aula el profesor necesita que las condiciones y la atmósfera que se manifiesten en ella sean idóneas para la actividad a desarrollarse. Asimismo, sin imponer posiciones debe procurar que la relación existente entre su persona y los alumnos sea la más adecuada, con la finalidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, a trabajarse, produzca los resultados que se esperan, y se

respete las opiniones de todos los actores del proceso educativo creando un clima de confianza y apertura.

Lo anteriormente expuesto sigue en concordancia con lo planteado por Rogers (1980; 1989). Escuchar de manera abierta, sin filtros ni prejuicios, permite al docente conectarse con sus alumnos, y demostrar su madurez emocional, empatía, autenticidad, aceptación.

- **Respeto**

Para comprender esta cualidad hay que primero definirla. Al revisar el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (2002) se observa que la palabra proviene del latín *respectus*, y significa atención o consideración. El respeto incluye miramiento, consideración y deferencia.

El respeto como tal se puede incluir como un valor a manifestarse, no sólo por parte del profesor, sino de los alumnos, y se convierte en elemento primordial para el desarrollo de una relación docente-alumno idónea.

El respeto es aceptar y comprender tal y como son los demás, incluyendo su forma de pensar. Este valor se puede evidenciar en el aula de clase cuando se establece la relación docente-alumno de manera fluida y en actitud de apertura (Naranjo, s.f.).

A este respecto, Parra (2003) asevera que en el aula el clima social debe fundamentarse en una relación interpersonal donde predomine la estima y el respeto mutuo.

A lo expuesto por los autores consultados se añade, sin respeto es imposible establecer relación alguna entre docentes y estudiantes. De allí que la manifestación de este valor como una cualidad inherente del docente, y de los estudiantes por extensión y necesidad como miembros vitales del hecho educativo, es imprescindible, por lo que se pudiese afirmar que su presencia permite que exista relación alguna entre ambos actores.

- **Comprensión de sí mismo**

Una vez cubierta la cualidad de madurez emocional con cada uno de sus componentes, es tiempo de revisar la siguiente cualidad del docente denominada “comprensión de sí mismo”.

Una de las cualidades para la vida es la de conocerse a sí mismo (OMS, 1993). Ese conocerse a sí mismo implica reconocer el carácter, fortalezas, debilidades, gustos disgustos que cada persona tiene. Partiendo del mismo se tiene la base para y la confianza de que uno se puede desenvolver ante una situación de forma exitosa.

Cortés de Aragón y Aragón (1999) llaman comprensión de sí mismo al componente cognoscitivo de la autoestima. Se trata de la representación mental que el individuo se hace de sí mismo. En otras palabras, al conocimiento que se tiene acerca de los rasgos de la propia personalidad, lo que se quiere, busca, desea y hace. Esta información puede ser sólida o fundamentada, dando como producto una reflexión continua y seria, o ser voluble y sin fundamento, como resultado de una ausencia de introspección.

Aún más, en el Manual del Facilitador en Habilidades para la Vida desarrollado por la Secretaría de Salud Pública (2004) del estado de Sonora, México, plan 2004-2009, se señala como una de las cualidades del facilitador el conocerse a sí mismo, conceptualizándola como: “tener una concepción realista del ser humano y el sentido de la vida en general, aunado a una conciencia de las propias motivaciones y necesidades particulares” (p. 9).

Cuando el docente se conoce a sí mismo desarrolla igualmente la capacidad de conocer a los otros, y de permitirles que se manifiesten como son. Al haber presencia de una cualidad tan importante como esta, manifestada como una habilidad para vivir y convivir, se tiene la posibilidad de establecer una relación con los alumnos dónde cada uno de los actores ofrezca lo mejor de sí y supere aquello que le pudiese crear conflictos o problemas en su desarrollo personal y académico.

- **Cordialidad**

La siguiente cualidad a estudiar es la cordialidad; la misma se traduce como amabilidad. Al respecto, esta es una característica que se refiere a la interacción social; es decir, se refiere a la forma de relacionarse una persona con las demás. Asimismo, se relaciona con el concepto que las personas tienen de sí mismos y contribuye con la conformación de las actitudes sociales, y la filosofía de vida de las mismas. La cordialidad junto con la responsabilidad son cualidades producto de la socialización (Hernangómez y Fernández, 2012).

La cordialidad se manifiesta de diversas maneras. Una de ellas es la referida al lenguaje corporal, lo cual incluye el contacto visual y las expresiones faciales. Igualmente, lo que la persona expresa con las palabras, sean habladas o escritas, lo cual incluye el contenido y la forma como se diga. Finalmente, el tono de voz que se use es otro factor a considerar, puesto que el mismo refleja o no lo que se dice a través de los lenguajes corporal y hablado (García Aretio y Sanz, 2003).

En ese mismo orden de ideas, entre los aspectos que pueden dificultar la cordialidad se encuentran: los sentimientos de la persona, su falta de confianza o timidez, el exceso de amabilidad con los estudiantes, tener relación con alumnos molestos, con problemas o situaciones personales que pudiesen interferir con sus estudios (García Aretio y Sanz, 2003).

- **Confianza**

Otra cualidad del docente es la confianza. Van Houtte (2006) señala que diversos autores en estudios de tipo organizacional (Bradach & Eccles, 1989; Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998) al igual que en los educativos (Bryck & Schnieder, 2002; Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Smith, Hoy, & Sweetland, 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2000) conceptualizan la confianza como la esperanza de que las expectativas se logren.

Más en detalle, Hoy & Tschannen-Moran (1999) la definen como la disposición que tiene un individuo o un grupo de mostrarse o tener

disposición de ser vulnerable ante un tercero basándose en la confianza de que este último será benevolente, confiable, competente, honesto y abierto. A ello se afirma que esa confianza no se entrega fácilmente, sino que hay que ganársela de manera progresiva (Meier, 2002).

La relación que se establezca entre docentes y alumnos se nutre de la seguridad y la confianza. Si hay ausencia de ambos elementos en dicha relación ni el profesor puede educar al alumno en quien no cree, ni el alumno puede ser educado por un profesor en quien no confíe (Willie, 2000).

En el ámbito educativo, donde existen múltiples actores (docentes, alumnos, personal directivo, administrativo y obrero), se establece lo que Bryck & Schnieder (2002) llaman “confianza relacional o de relación”, puesto que cada uno de ellos dependen entre sí para el logro de las metas individuales y grupales. Todo ello crea una relación de dependencia que provoca un sentimiento de vulnerabilidad.

A partir de estos conceptos, Van Houtte (2006) señala que Bryck & Schneider (2002) y Govier (1992) indican como las causas de la desconfianza se ubican en la creencia de que las otras personas son incompetentes para hacer lo que se les solicita.

Abundando aún más acerca de la confianza, Jefferson & Knobloch (2008) realizan una revisión de la literatura relacionada con ésta en el ámbito educativo. Allí incluyen los elementos que constituyen la confianza y que van en concordancia con lo que plantea la literatura especializada en el tema, mencionado anteriormente. Dichos elementos son los siguientes: benevolencia, confiabilidad, competencia, honestidad y apertura. Los mismos se describen a continuación:

Benevolencia se explica como una consideración de las necesidades del otro y la disposición de promover sus intereses. La confiabilidad refleja la consistencia y predictibilidad de las conductas positivas. La competencia se refiere a las habilidades y destrezas necesarias para realizar una tarea. Honestidad es el compromiso hacia la confianza y las promesas hechas. Las

personas confiables no son hipócritas y asumirán sus errores. Apertura incluye transparencia en las decisiones y operaciones a través de una comunicación precisa y a tiempo así como compartir el control (Jefferson &Knobloch, 2008, p. 2, citando a Hoy &Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran, 2003).

En este mismo orden de ideas, la confianza está compuesta por cuatro elementos: consistencia, compasión, comunicación y competencia (Vodicka, 2006). Así indica que cuando estos elementos prevalecen, tanto en educación (Bryck & Schneider, 2002) como en el trabajo de los practicantes (Covey, 2004) se refuerza la centralidad de esas nociones para comprender aún más el concepto de confianza. Vodicka (2006) las explica de la siguiente manera:

La consistencia, o congruencia, significa que los mensajes enviados por distintos tipos de audiencia tengan el mismo significado. La compasión, por su parte, implica que existe un sentido de protección en donde la otra persona no le hará daño a la otra. En cuanto a la comunicación, cuando se solicita retroalimentación acerca del desempeño personal y organizacional, se construye confianza al crear un sentido de vulnerabilidad y asumiendo que la apertura no provocará que se explote la confidencia. Finalmente, la competencia se refiere, tal como la define Bryk& Schneider (2002, p. 24), a “la ejecución de las responsabilidades individuales de su rol”.

Finalmente, para concluir con la cualidad de la confianza, se debe resaltar que los elementos descritos no son suficientes por sí solos para promoverla. Deben manifestarse en conjunto, y es cuando se puede hablar de confianza.

- **Actitudes de Profesionalidad**

Otra cualidad a explicarse en referencia al docente se refiere a sus actitudes de profesionalidad. A este respecto Tejada (2000) considera que para entender lo que esto significa debe ubicarse en el contexto de lo que es la profesión, el profesional, la profesionalidad misma y la profesionalización. Una vez comprendidos esos conceptos es cuando se



puede revisar en profundidad las actitudes relacionadas con la profesionalidad. De tal manera que se comienza por el concepto de profesión en primera instancia señalando que ésta es, de acuerdo con Downie (1990), citado por Tejada (2000), aquella ocupación que exige a la persona que la practique una formación específica realizada durante un tiempo determinado para adquirir los conocimientos básicos, así como las capacidades y cualidades necesarias para poder ejercerla.

En cuanto al ser profesional, se toma el concepto propuesto por Latorre (1992), citado por Tejada (2000), quien afirma que éste es cualquier persona que habiendo adquirido la formación adecuada puede ejercer una profesión y asumir el código de ética de la misma.

El tercer elemento a considerar es la profesionalidad como tal, y a ello se considera la definición planteada por Imbernón (1994), citado por Tejada (2000), quien indica que ésta se relaciona con las “características y capacidades específicas de la profesión” (p. 63).

Finalmente, se habla de la profesionalización, como último aspecto necesario para poder adentrarse dentro de las actitudes de profesionalidad. En este punto Tejada (2000), citando primero a Imbernón (1994), señala que éste es un “proceso socializador de adquisición de las características y capacidades específicas de la profesión” (p. 63). Luego introduce la definición que presenta Heinz-Elmar (1988), quien indica que es un “proceso autodirigido de profundización en las características de las profesiones (ocupación, vocación, organización, formación, orientación y autonomía” (p. 63).

Presentados los conceptos previos que permiten comprender a cabalidad las actitudes de profesionalidad del docente, se tiene entonces lo que Tejada (2000) argumenta acerca de éstas, acuñando un concepto propio, que se constituyen en:

un proceso para el desarrollo personal y profesional de los docentes dentro de un clima organizativo positivo y de apoyo, que pretende la mejora en el aprendizaje de los alumnos y la

autorrenovación continua y responsable de los profesores y la escuela (p. 65).

Como puede observarse las actitudes de profesionalidad tienen gran importancia como una de las cualidades del docente puesto que tienen un impacto permanente, no sólo en el docente mismo, sino en sus alumnos, y el propio clima organizacional de la institución u organización a la que pertenezca.

En este mismo orden de ideas, el sentido de profesionalidad integra los conocimientos necesarios así como las habilidades profesionales que sean indispensables para el buen desempeño de la labor social que se realice, con la intención de lograr resultados acordes con los valores morales y humanistas que muevan la actitud y la conducta que asuma en su labor y ante la sociedad (Chacón, 1999).

Para finalizar, en lo que respecta a las actitudes de profesionalidad se debe revisar cuál es la tendencia que tienen los docentes con respecto a éstas; es decir, si el profesor se considera profesional sólo por su propia especialización o por dos tipos de profesionalidad complementaria. De allí que la profesionalidad, más que una cualidad, es un valor de suma importancia el cual permite al docente desarrollar su actividad laboral con base a la calidad y competencia (García, s.f.).

- **Manejo de Sentimientos y Emociones**

El manejo de sentimientos y emociones es una cualidad que no solo es importante para el docente en cualquiera de los niveles del sistema educativo, sino para los jóvenes. Así, ha sido considerada por la OMS (1993) como una de las habilidades para la vida.

Conceptualizando esta cualidad, aunque sin llamarla inteligencia emocional [término acuñado posteriormente por Goleman, 1996], Gardner (1983) hablaba de la habilidad personal de conocer y entender las emociones propias al igual que la de otros individuos, incluyendo sus intenciones. Al lograr este entendimiento se presume que se puede guiar la conducta propia. Si ello se extrapola a la función del docente, se tendría

entonces a un profesor que siendo capaz de conocer y entender sus emociones, es también capaz de hacerlo con sus estudiantes.

En este mismo orden de ideas, manejar los sentimientos y emociones supone el reconocerlos y aceptarlos; asimismo, también incluye el saber que reprimirlos puede ser tan negativo como el dejar que se desborden (Goleman, 1996).

De allí que “el reconocimiento de emociones y sentimientos (propios y ajenos) ayuda a ser conscientes de su influencia en el comportamiento y de la necesidad de responder a ellos de modo apropiado para lograr mejores formas de convivencia” (Consejo de Educación Primaria, 2005, p. 23).

En otras palabras, es una habilidad que ayuda a reconocer los sentimientos y emociones con los de los demás, a ser conscientes de cómo influyen en el comportamiento social, y a responder a ellos en forma apropiada. Para concluir con esta cualidad del docente, Acevedo (2008) indica que la misma es una habilidad intra personal.

Concluyendo con esta cualidad, Rozell, Pettijohn, & Parker (2008) proponen que el estudio de la inteligencia emocional (manejo de sentimientos y emociones) debe incluirse en los programas de adiestramiento y desarrollo del talento humano como parte de la formación de competencias básicas.

- **Manejo de las Tensiones y Estrés**

El docente no es exento de sufrir tensiones y estrés en su ejercicio profesional. Tanto las tensiones como el estrés son de alguna manera inevitables en la vida de cualquier persona. Se parte del hecho que el estrés es una presión, el cual provoca cambios fisiológicos en el ser humano. En cuanto a las tensiones, éstas se hacen presentes desde el nacimiento hasta la muerte de cada individuo; evitarlas es imposible, pero aprender a vivir sanamente con ellas es un reto, especialmente para que no se convierta en un estado de estrés y tensión crónico.

Por ello, el manejo de las tensiones y el estrés es una de las habilidades para la vida propuesta por la Organización Mundial de la

Salud (OMS), la Organización Panamericana de Salud (OPS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a nivel internacional, en conjunto con organizaciones no gubernamentales y gobiernos de diversos países (Consejo de Educación Primaria, 2005).

Desarrollar esta habilidad le permite al individuo (el docente en este caso particular),

reconocer la fuente de estrés y sus efectos en nuestras vidas, a nuestra capacidad de responder a ellas para controlar los niveles de estrés, a realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés, por ejemplo, haciendo cambios en nuestro entorno físico o en nuestro estilo de vida, y a aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones creadas por el estrés inevitable no nos generen problemas de salud (OMS, 1993, p. 7-8).

Resumiendo, el desarrollo de esta habilidad para la vida contribuye a que el docente reduzca las fuentes que le provocan ansiedad y promueva el desarrollo de un mayor dominio de sí mismo. En consecuencia, cuando se sabe cómo manejar las tensiones se tiene la posibilidad de controlar la expresión de las emociones subyacentes a las mismas y encontrar la forma más adecuada de canalizarlas. Además, ayuda al individuo a examinar las fuentes de estrés y sus efectos en su vida, desarrollando una mayor capacidad para responder a esas situaciones, ya sea cambiando el entorno físico o el estilo de vida aprendiendo a relajarse. Así las tensiones producto del estrés no le generarán problemas de salud (Consejo de Educación Primaria, 2005).

- **Solución de Problemas y Conflictos**

Antes de tratar el punto de solución de problemas y conflictos se requiere conceptualizar lo que es un problema y un conflicto. Para ello se comienza con la definición de problema desde diversas perspectivas, tal como lo proponen Chacín y Padrón (1996) cuando presentan los conceptos planteados por Aristóteles, Jungius, Leibnitz, Wolff, Kant, Mach. Dewey, Boas, Walden Goldberg, y Henry J. Kaiser (p. 1-2):

Problema es un procedimiento dialéctico que tiende a la elección o al rechazo o también a la verdad y al conocimiento (Aristóteles).

El Problema o la proposición problemática es una proposición principal que enuncia que algo puede ser hecho, demostrado o encontrado (Jungius).

Por problema los matemáticos entienden las cuestiones que dejan en blanco una parte de la proposición (Leibnitz).

Problema es una proposición práctica demostrativa por la cual se afirma que algo puede o debe ser hecho (Wolff).

Problemas son proposiciones demostrativas que necesitan pruebas o son tales como para expresar una acción cuyo modo de realización no es inmediatamente cierto (Kant).

Problema es el desacuerdo entre los pensamientos y los hechos o el desacuerdo de los pensamientos entre sí (Mach).

La situación no resuelta o indeterminada podría llamarse situación "problemática"; se hace problemática en el momento mismo de ser sometida a investigación. El resultado primero de la intervención de la investigación es que se estima que la situación es problemática (Dewey).

Problema es la conciencia de una desviación de la norma (Boas).

Problema es cuando dos más dos no son cuatro (Warren Goldberg)

Problema es una oportunidad vestida con ropa de trabajo (Henry J. Kaiser).

Cada uno de las definiciones presentadas ven al problema desde una perspectiva diferente, pero en todas se observa que hay algo que debe ser resuelto, sea cual sea el ámbito donde se desarrolle.

En cuanto al conflicto, Sánchez (2011), citando a Cascón (2000), indica que sólo se puede hablar de él cuando existe una disputa o divergencia entre las personas sea porque haya intereses contrapuestos, necesidades o valores en pugna. Cuando esto ocurre se está en presencia de un conflicto real, y no un pseudoconflicto o un conflicto latente.

Esta autora refiere que el ámbito educativo no escapa a situaciones de conflictos, aunque en algunos casos no se les reconozca como tales porque no existan situaciones evidentes de violencia directa (física o verbal), estructural o cultural.

El docente debe aprender cómo actuar ante conflictos en el aula, o entre personas. Sólo si tiene herramientas suficientes en solución de problemas y conflictos podrá ser ejemplo para sus alumnos y pares, por lo cual es importante fortalecerlo en esta y cada una de las cualidades descritas hasta este momento.

- **Actitudes Negativas en el Docente**

Cook (1992) en relación a las actitudes señala que éstas tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. El primero de ellos consiste en la percepción y conceptualización del sujeto acerca de la actitud del individuo; el segundo, se refiere al sostén emocional de estas creencias y la cantidad de sentimiento positivo o negativo que un individuo tiene hacia el objeto de actitud; finalmente, el tercer elemento trata acerca del comportamiento observable, o la intención del individuo a comportarse de un modo determinado hacia el objeto de actitud.

En cuanto a los prejuicios, se pueden definir como una actitud negativa dirigida hacia un determinado grupo social o hacia una persona que forme parte del mismo. En función de que los prejuicios se corresponden a las actitudes que sustentan estas actitudes negativas, es importante resaltar que no se diferencian de las mismas en cuanto a sus elementos; es decir, igualmente tienen tres elementos que los constituyen: cognitivo (creencias), afectivo (emociones), y comportamental (conductas) (Montes, 2008).

En este orden de ideas, así como el docente tiene cualidades positivas, puede poseer igualmente prejuicios que obstaculizan su ejercicio profesional. Entre esas actitudes se pueden mencionar: paternalistas, discriminatorias, sexistas y homofóbicas. A continuación se explican cada una de ellas con la finalidad de conocerlas y buscar cómo

evitarlas o minimizarlas para así optimizar el ejercicio docente de los profesores.

- **Actitudes Paternalistas**

Por paternalismo se entiende la actitud protectora de un superior respecto a sus subordinados (Enciclopedia Microsoft Encarta, 1997). En este orden de ideas, Buchanan (2008) considera que éste es la

“usurpación del poder de decidir del otro, previniendo que las personas realicen lo que quieren hacer, interfiriendo en su manera de tomar decisiones, o intentando substituir el juicio personal por el de ellos, expresando que se hace con el propósito de promover el beneficio del otro” (p. 15-16).

Con ello se presupone que la persona que tiene una actitud paternalista sabe más que el otro, y por lo tanto, conoce lo que le conviene o no; por lo tanto, le niega su derecho a elegir, y aún de equivocarse.

Cuando se revisa la literatura relacionada con la filosofía, ésta reconoce que el paternalismo incluye dos características. Primero, esta intervención debe implicar una violación de la autonomía de la persona que está siendo paternalizada. Segundo, debe estar motivada por la preocupación por el bienestar de la persona que está paternalizada (Prior, Lindorf y McGuire, 2012). Algunos filósofos (por ejemplo, New, 1999) requieren también una tercera condición que se debe satisfacer; es decir, que el individuo paternalizado debe ser racional. Sin embargo, otros filósofos no insisten en este requisito de racionalidad (por ejemplo, Ten, 1980). Sea o no esta tercera condición satisfecha tiene implicaciones para que ciertas interferencias se clasifiquen como casos de paternalismo débil o simplemente como acciones no paternalistas.

Resumiendo, las condiciones básicas que en conjunto se pueden considerar para que un acto se le considere como paternalista son las siguientes:

- existe una interferencia de un tercero o del Estado en la autonomía de la toma de decisión de una persona;

- la interferencia se hace con el fin de fomentar el interés de la persona paternalizada o su bienestar;
- la interferencia se realiza sin el consentimiento pasado, presente o inmediatamente próximo del individuo interesado (New, 1999).

En el ámbito educativo, Bertoglia (2005) referencia el estudio realizado por Bertoglia (1989) acerca de un estudio exploratorio realizado con adolescentes escolares en Chile en relación a los métodos trabajados por los profesores para que sus estudiantes superen sus problemas ante los exámenes. Explica que el llamado protector o paternalista, el profesor “acoge al alumno con el problema, ofreciéndole protección y solidaridad en relación con el conflicto que está padeciendo” (p. 29). El autor señala que esta actitud fue poco eficaz puesto que no ayudó al estudiante a superar el problema existente; por el contrario, propició una actitud conformista en el mismo.

En detalle el enfoque paternalista ayuda al alumno a soportar emocionalmente el problema; sin embargo, al no darle las herramientas de tipo cognitivo para superarlo, la ayuda tiende a no ser eficaz. Aún más, cuando este tipo de apoyo se mantiene en el tiempo, procura conductas dependientes o de índole conformistas (Bertoglia, 1989).

- **Actitudes Discriminativas**

El término discriminación tiene diferentes acepciones que van desde las más inicuas por ser sólo diferenciadoras entre una cosa u otra (color lila y violeta, por ejemplo), hasta la que aplica al terreno de los derechos humanos, donde “no se discrimina algo sino a alguien, no se discrimina uno mismo sino al otro” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, s.f., p. 10). Se considera que la discriminación es el elemento comportamental del prejuicio, y por lo tanto el que se manifiesta externamente (Montes, 2008).

En este respecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) establece en su artículo 1: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos



y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

En consecuencia, es discriminatoria toda acción en que a una persona se le trata de manera diferente en detrimento de sus creencias, procedencia, grupo étnico, forma o estilo de vida o de aprendizaje, vulnerando los derechos y responsabilidades que le corresponden como ser humano, asignándole un trato degradante.

El origen de las actitudes discriminatorias (racismo, intolerancia) no se puede trazar de forma definida; sin embargo, a lo largo de la historia se observan ejemplos de cómo los "estados" utilizaron la discriminación como forma de control mediante la aplicación de la misma para imponer su superioridad sobre otros (Pérez, 2008). Ejemplos de ello, como estados conquistadores y colonizadores, se tiene a Grecia y Roma antigua, Inglaterra y España en sus procesos de colonización de América del Norte y Sur, de Australia, Japón con su política colonialista, y más recientemente el Holocausto en Europa, y las purgas étnicas en los países Balcánicos.

La discriminación no se limita a un solo ámbito de la conducta humana, ni se observa en un solo nivel. La misma se manifiesta desde el contexto educativo (niños gitanos no integrados en España; niños de la calle sin oportunidades en Venezuela); en el económico (países desarrollados y en vías de desarrollo); "en el jurídico (sentencias sesgadas o procedimientos faltos de imparcialidad) o en la publicidad (anuncios que expresan una división de roles y una perpetuación peligrosa de los estereotipos de género)" (Montes, 2008, p. 2). Incluso, continua la autora explicando que, en pleno siglo XXI siguen vigentes y arraigados métodos segregacionistas, con lo que se pretende reducir la capacidad operativa del grupo al que se pretende anular, con lo cual se le reduce provocando en él graves consecuencias de tipo psicológicas, como son inseguridad, baja autoestima, auto-odio y rechazo del propio grupo (Montes, 2008, citando a Martínez, 1996).

La intolerancia y el racismo son expresiones de estas actitudes discriminatorias. Pérez (2008) señala que en especial la intolerancia es un peligro para la democracia, los valores que ella representa y sus modos de vida. Todas estas actitudes nacen de la ignorancia, y se nutren de la incomprensión, el odio y la violencia, pero por sobre todo del miedo a lo desconocido.

Como ya se dijo anteriormente, el ámbito educativo no escapa a esta situación, por lo que es importante estudiar sus manifestaciones en los actores del mismo; es decir, docentes y estudiantes, especialmente los primeros por su influencia sobre los alumnos y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, Matas (2007, p. 50) considera que en referencia a la discriminación étnica, lo cual se aplica a cualquier otra forma de discriminación existente (género, discapacidad, orientación sexual, estilo de aprendizaje, entre otras) en el aula de clases:

el primer instrumento de la integración de los jóvenes de origen extranjero sigue siendo la institución escolar. Esta debe permitir la adquisición de conocimientos y de diplomas que posibilitan, pese a los obstáculos que hemos visto y que no deben ser dejados de lado, un acceso al mundo laboral y, por ende, una autonomía material. Debe también conservar y reforzar su carácter de crisol, donde se adquieren normas y valores comunes y en el cual se forjan solidaridades colectivas. Los disfuncionamientos que podemos constatar en ella no deben engendrar fatalismo sino, al contrario, una voluntad de superar sus imperfecciones. Es sólo a este precio que podremos reforzar la cohesión social. Las visiones catastrofistas, a menudo alejadas de la realidad, sólo pueden nutrir los miedos y el ensimismamiento de los cuales sacan provecho los profetas de la desdicha. Existen, claro, problemas, pero la escuela no es el campo devastado que algunos nos pintan. Reflexionar sobre la renovación pedagógica es muy necesario, pero de ninguna

manera para acentuar el carácter segregativo de los trayectos escolares.

En el Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia se observan ciertas manifestaciones de discriminación, entre las cuales se pueden mencionar: discapacidad auditiva y motora, condición socio-económica, procedencia étnica, estilos de aprendizaje, y orientación sexual.

- **Actitudes Sexistas y Homofóbicas**

El sexismo es “una actitud dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico en función del cual se asumen diferentes características y conductas” (Lameiras, 2002, p. 92).

Muchas de las causas existentes en la violencia de género se pueden establecer en las diferencias que siguen todavía existiendo entre hombres y mujeres con respecto a posiciones de poder y estatus. Más aún, también indica que a través del sexismo se mantienen y perpetúan estas situaciones. Sin embargo, acota igualmente que al haber cambios en las sociedades donde se equiparen las relaciones de poder, existe una modificación en éstas, las cuales tienden hacia una mejora substancial en las mismas; con lo cual se reduce el sexismo y la violencia de género (Díaz-Aguado, 2003).

En lo referente al sexismo o discriminación por género, una de sus características particulares es ocurrir en tantos contextos como en los que vivan las mujeres. Esta discriminación se puede dar tanto en la familia (padres, hermanos, hijos, parejas) como en el trabajo y por parte de extraños. Asimismo, esta discriminación por género no sólo se da en países en vía de desarrollo, sino igualmente se manifiesta en los llamados países desarrollados (USA, Canadá, Europa) (Foster, 2009).

En lo que a homofobia se refiere, Lozano y Rocha (2011), citando a Weinberg (1972), señalan que hasta los años 70 se le concebía como “un miedo irracional a las identidades homosexuales y a perder instituciones mantenidas por la heterosexualidad, como el matrimonio y la familia (p. 102). A pesar de que para la década del 80 ya la Asociación Americana

de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis la habían eliminado como enfermedad de todos los manuales y documentos, el prejuicio acerca del término se ha mantenido. Por ello, Hereck (2008), citado por Lozano y Rocha (2011) distingue entre homofobia y heterosexismo, señalando que el primer concepto “alude a los sentimientos y pensamientos negativos que una persona experimenta hacia las personas “gay” y el heterosexismo se vincula con lo que socialmente se establece” (p. 103).

En cuanto a los niveles en los cuales opera la homofobia en la sociedad, existen cuatro: personal, interpersonal, institucional y cultural. Dependiendo de en cuál nivel se manifieste, será la repercusión de la misma, siendo las más negativas las culturales e institucionales puesto que abarcan todas las manifestaciones de la sociedad. Es decir, la personal se ubica a nivel de la persona como individuo, con sus percepciones y creencias acerca del homosexual; la interpersonal, afecta las relaciones entre individuos y las conductas agresivas físicas o verbales que manifiesten contra una persona homosexual; la institucional, se refiere a la manera como a través de leyes y reglamentos las instituciones gubernamentales, educativas o religiosas discriminan contra los homosexuales; finalmente, la cultural, es la relacionada con las normas sociales (no escritas, pero si practicadas) con las que se legitima la opresión y discriminación (Blumenfeld, 1992).

Concluyendo en relación con el concepto de homofobia, se asume el expuesto por Lozano y Rocha (2011) quienes la definen como “un prejuicio sexual que toma la forma de una actitud negativa hacia personas con una identidad sexual diferente a la heterosexual” (p. 104).

Habiendo planteado la existencia de niveles de homofobia, es necesario expresar lo que ocurre en las escuelas, especialmente desde el bachillerato hasta la universidad. La revisión de la literatura muestra que existe una alta tendencia a la manifestación de violencia hacia los homosexuales (“gays” o lesbianas) en las escuelas (Marshall, 2010). Ante ello en Australia, para el año 2005, la ministra de Servicios Educativos de Victoria, solicitó a la Universidad de Deakin y a la Fundación Alannah y

Madeline que revisaran las políticas y prácticas contra el acoso en el ámbito escolar; producto de ello fue la puesta en marcha del programa Escuelas Seguras son Escuelas Efectivas (Safe Schools are Effective Schools), donde se indica: “Cada estudiante tiene el derecho de sentirse protegido del acoso en la escuela” (Department of Education and Training, 2006, p. 4).

Es más, y para hacer mayor énfasis en lo estipulado por ese programa, el mismo explícitamente extiende los derechos de los jóvenes homosexuales al establecer: “Todo el estudiantado, incluyendo estudiantes homosexuales, lesbianas, bisexuales, transexuales e intersexuales en las escuelas del Gobierno de Victoria, tiene el derecho de sentirse seguro en la escuela y estar libre de acoso” (p. 14).

Considerando lo expuesto en relación al sexismo y a la homofobia como actitudes negativas que se manifiestan en todos los ámbitos, y de lo cual las universidades no son ajenas, se puede decir que Venezuela no es la excepción, por lo que hay mucho camino por recorrer para superar este tipo de actitudes, no sólo en profesores sino en los propios estudiantes.

#### **4.3. El Alumno: Roles y Cualidades**

En el nuevo escenario educativo del siglo XXI se incluye la postura de la UNESCO, la cual manifiesta los cuatro pilares sobre los que debe apoyarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Delors, 1996). El último de los pilares nombrados se convierte en un eje rector para las universidades al invitar a docentes y a alumnos a actuar de forma autónoma, con juicio y responsabilidad no sólo en el ámbito educativo sino en el social y personal.

En este nuevo paradigma el alumno pasa de ser un ente pasivo en un salón de clases a un estudiante más activo; de un alumno que sólo escuchaba al profesor en el dictado de su clase, y que sólo tenía que incorporar los conocimientos que impartía el profesor, a uno capaz de protagonizar su propio aprendizaje. De un alumno que no era tomado en cuenta para los trabajos científicos, ahora forma parte del equipo de

investigación para realizarlas; es decir, en la actualidad, el alumno tiene más participación en todos los procesos educativos, investigan, descubren, toman argumentos para comparar, siempre y cuando tengan al docente en su rol de orientador, y no necesariamente como instructor.

En este respecto, el estudiante actual genera su propio conocimiento, se identifica por ser más interactivo, crítico, espontáneo, es por ello que su rol en el aula, no es de un simple espectador sino de un estudiante activo y decidido. Al respecto, Prendes y Martínez (2001) determinan que el estudiante debe buscar un rol activo, que esté relacionado con su propio proceso de aprendizaje; ya no es posible que los alumnos estén limitados en cotejar información.

En este orden de ideas Piaget (1975) considera que el estudiante debe recibir orientación del docente, mientras construye su propio conocimiento; es decir, en este espacio el alumno aprende a aprender. Es un estudiante activo que elige y planifica sus actividades de aprendizaje. Es decir, un estudiante autónomo, capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, en los ámbitos moral e intelectual (Kamii, 1982).

En esta misma perspectiva, se puede decir que los estudiantes deben adquirir nuevas competencias para su adaptación a este mundo lleno de exigencias. Ya no es ser teorista sino ser más práctico, estar más capacitado para la búsqueda significativa de conocimientos, tal como lo mencionan Cabero (2007); Hanna (2002); Bartolomé y Grané (2004). En este sentido Segovia y Beltrán (1998) afirman que el papel del estudiante es doble: por una parte tiene que desarrollar modelos mentales y patrones organizativos en orden de poder representar los contenidos (conocimientos) que debe aprender, y por otro desarrollar un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas para ello.

Ahora bien, nos adentramos a una de las misiones fundamentales para la Educación Superior, presentada por la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, donde se hace énfasis en la necesidad de que exista un aprendizaje permanente, así como también un aprendizaje autónomo y crítico.

#### **4.3.1. Roles del Estudiante**

- **Aprendiz Permanente**

La educación superior, como un proceso de formación permanente, hace que los estudiantes estén más vinculados a un aprendizaje continuo, de tal manera que conlleven al logro de las metas que se hayan propuesto.

Con la adaptación de los nuevos modelos pedagógicos orientados en dotar a los estudiantes de conocimientos que le garanticen una formación permanente y continua, las universidades están conduciendo a los estudiantes a una formación basada en una educación permanente, continua y con pertinencia social.

Por educación permanente, Escotet (1991) entiende que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Para él significa estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender de manera permanente.

En Venezuela, la educación permanente, es conceptualizada como un proceso integral de formación, de tal manera que conlleve a una construcción e innovación de saberes.

Siguiendo en esta línea se encuentran Reich (1992) y Martín (2003), quienes señalan que la formación para enfrentar un mundo tecnócrata, adaptado a los cambios sociales, han sido fructíferos, para el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por ello es considerado también como un proceso globalizado.

- **Aprendiz Autónomo**

Cuando se habla de autonomía, se hace referencia, a la libertad, albedrío, independencia, la manera de sentirse autosuficiente, para iniciar un aprendizaje. Marquès (1999) refrenda esta posición al indicar que un estudiante en la actualidad debe tener iniciativa para tomar decisiones aceptando la incertidumbre y la ambigüedad. Asimismo, debe responsabilizarse de su aprendizaje y autodirigirlo, manejando diversas estrategias y técnicas que vayan en concordancia con los propios estilos

cognitivos. Todo ello no elimina la necesidad de mantener contacto permanente con sus profesores aceptando sus orientaciones.

A tal efecto, se tiene que el alumno universitario, como aprendiz independiente, es quien determina su aprendizaje de forma autónoma, donde debe considerar el punto de vista curricular, el contenido programático de las asignaturas, viéndolo como un proyecto con valor agregado donde él pueda tener comunicación con sus docentes, así como un desarrollo formal y relevante (Rué, 2009).

Rogers (1978) proponía un estudiante que compartiera la responsabilidad de su proceso de aprendizaje; en ese clima promotor de madurez, el facilitador promueve el aprendizaje continuo, y el estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, ya sea por él mismo o con el apoyo de otros; así tiene opciones para elegir, toma decisiones con responsabilidad, teniendo poder y control sobre sí mismo.

En tal sentido, en la formación del estudiante se requieren de continuas adaptaciones así como la revisión curricular de manera que se puedan recoger y adaptar las necesidades requeridas. Aún más, y en palabras de Solé (2007, p. 30):

Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan irlas regulando.

Por otra parte el ejercer autonomía es la conducción de uno mismo, el desarrollo y cultivo de las propias facultades de observación, raciocinio y juicio, es por ello que al desarrollar este valor, el estudiante puede alcanzar su propio bienestar (Young, 1993). Continuando en esta línea, se tiene a Appiah (2006) quien establece que la autonomía es una especie de dirección propia, que da la fortaleza para conseguir una guía que dirija la vida, por lo tanto es conducente a principios ya confirmados.



Anteriormente los estudiantes conservaban muy poco margen para interpretar y expresar los conocimientos, al respecto se les exigía que memorizaran la enseñanza, hecho esto, los alumnos mostraban poco interés personal, no se involucraban en el proceso de aprendizaje, sólo eran dependientes de lo que hacía y decía el profesor, ahora, el estudiante es más autónomo en sus decisiones, participaciones tanto en clases como el desenvolvimiento en la sociedad.

En ese orden de ideas, Zuñiga (2011) señala lo que es y no es autonomía de los estudiantes universitarios. Para la autora el conceder autonomía no significa que el estudiante decide si va o no va a clases, aun cuando refiere que Sáenz, Galán y Luna (2003) consideran la obligatoriedad de la asistencia, la cual dependería del grado de madurez que se exige a los estudiantes ingresantes a las universidades. Asimismo, no es libertinaje, y se espera que al ser autónomos los alumnos superen los problemas pedagógicos aprendiendo por ellos mismos. A ello añade que se deben considerar ciertos valores necesarios para la existencia de la autonomía; es decir, la presencia de respeto y tolerancia en una relación tripartita entre estudiantes-profesor, estudiantes-estudiantes, y profesor-estudiantes.

En la actualidad, se asume la autonomía con relación a la adquisición y puesta en práctica de saberes; además, se le incluye el manejo de sí como competencia.

Al respecto, en el Núcleo Costa Oriental del Lago se ha pretendido alcanzar este rol, cumpliendo con la filosofía de la Universidad del Zulia, donde se le da al estudiante participación protagónica, en cuanto a la propia generación de su proyecto de aprendizaje, formando su propio carácter, todo lo cual implica un compromiso responsable, primero con él mismo y segundo con la sociedad.

- **Aprendiz Crítico**

Un aprendiz crítico es el estudiante comprometido a indagar el conocimiento, no es conformista con lo que tiene, sino que continua en una búsqueda de información hasta conseguir la respuesta que satisfaga

sus expectativas (Moore y Murphy, 2009). Asimismo, posee la capacidad de tener diversas concepciones teóricas acerca de un mismo contenido, de tal manera que le permita tener un compromiso más profundo con lo que estudia; igualmente facilita la implementación de soluciones más creativas ante problemas más complejos, creando un ambiente más ameno y cordial que satisfaga sus necesidades.

El estudiante crítico es una persona llena de energía positiva, muy activo, estimulante y reflexivo y, sobre todo, es un estudiante que toma en serio su estudio con todo lo que eso implica. Al respecto Matus (s/f) señala que el rol del estudiante es tener que enfrentarse, con conceptos, normas, comportamientos, que no son fáciles y muchos desertan porque no poseen la capacidad, de comprometerse con ese rol lo cual hace que el alumno crítico por su nivel de compromiso logre generalmente, ya que esta característica personal lo hace pensar más reflexivamente sobre sus posibilidades futuras y como ellas le pueden brindar mejores opciones en la vida.

Abundando más acerca de este rol del estudiante, éstos poseen la habilidad de ser críticos en su pensamiento caracterizándose por: tener disposición a tener osadía mental; curiosidad intelectual; clarificar y perseguir la comprensión; planificar y diseñar estrategias; intelectualmente cuidadosos; buscar y evaluar razones; ser metacognitivos (Castellano, 2007).

#### **4.3.2. Cualidades del Alumno**

Así como el docente tiene cualidades, el alumno a su vez también las posee. Entre las que más resaltan se pueden mencionar: atender lo trabajado en clase, actitudes en clase, cumplimiento de las actividades programadas, resultado en evaluaciones, y ser buen compañero.

- **Atender lo trabajado en clases**

En la actividad de aula es la oportunidad de escuchar las orientaciones del profesor que, generalmente, es quien tiene los conocimientos, y son los que ayudan a impulsar para que el estudiante realice su papel de aprendizaje (Moore y Murphy, 2009).

Desde esta perspectiva, en la puntualidad y responsabilidad de entrega de lo realizado en clases el alumno se desenvuelve dentro de una actitud cívica y social, de tal manera, que puedan mantener una relación, dentro de su entorno tanto familiar, como social y dentro del aula.

Al respecto, el uso de material didáctico en el aula, es una herramienta necesaria porque facilita la resolución de problemas que durante el proceso de enseñanza aprendizaje sean difíciles de aprender (Vásquez, 2005).

Ahora bien, la formación de las cualidades individuales del alumno, en el aula de clases es fundamental para la adquisición de valores que van a redundar en beneficios al estudiante, de tal manera que permiten una asertividad en la relación profesor alumno.

- **Actitudes en Clases**

La actitud en clases, se puede entender como la manera de comportarse de un estudiante en el aula de clases; donde el proceso enseñanza aprendizaje es un punto fundamental.

Al respecto, los alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje, pues cada uno tiene una particularidad que lo hace diferente al otro, por lo tanto el docente debe conocer estas diversidades para poder adaptarse a ellas; de tal manera que puedan alcanzar el máximo rendimiento (Sizer, 1992). En esta línea los estudiantes deben saber manejarse en su aprendizaje, ser auto evaluadores de sus actitudes ante el estudio, lo que va a permitirle buscar la estrategia más adecuada para garantizar el éxito (Castañeda, 2009); asimismo Alfonso (2006) considera que el triunfo del estudiante es poder alcanzar el 100% de los objetivos propuestos.

Es de considerar que el alumno al sentirse motivado por el docente, se ve comprometido a rendir más en sus actuaciones, tomando en cuenta los deseos del estudiante, de manera que en ciertos momentos quiere realizar cualquier actividad, y lo hace de buenas ganas; mientras que en otras ocasiones, la misma actividad le resulta fastidiosa, a pesar de que las técnicas utilizadas para tal fin, son las apropiadas.

Ahora bien, existen los estados emocionales que van variando y modificando las actitudes del estudiante ante el estudio; al respecto Hernández (2005) manifiesta que éstas predisponen al alumno en la manera de actuar positiva o negativamente ante ciertas experiencias de aprendizaje.

- **Cumplimiento de la Actividades Programadas**

Anteriormente se habló de la responsabilidad y puntualidad de los estudiantes en atención a lo trabajado en clases; este apartado está relacionado con el desarrollo del trabajo o de las tareas que deben desempeñar los estudiantes de acuerdo a sus edades (Cubero, 2004). La relación del proceso de enseñanza aprendizaje se pueden manejar desde dos escenarios de acuerdo al planteamiento realizado por Corona (2004), quien considera que existen ambientes organizados y desorganizados, en los cuales son observables la manera en que distorsionan todo el ámbito educativo; también siguen esta línea de pensamiento Furlan (2004) y Saucedo (2005).

Por otra parte, tenemos a Herrera (1999) y Fierro (2005); para ellos el buen comportamiento del estudiante se caracteriza por el cumplimiento de las tareas o actividades realizadas por el alumno, así como también ser respetuoso y disciplinado con sus profesores y compañeros de aula, tal como lo manifiestan Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) cuando hacen referencia al desarrollo en el proceso educativo.

Finalmente, se puede decir que el estudiante que cumple con sus tareas asignadas, podrá lograr un rendimiento exitoso durante su período académico.

- **Resultado de Evaluaciones**

En el contexto educativo las evaluaciones pueden considerarse como una oportunidad para aprender a aprender; es decir, captar los conocimientos de una manera significativa y lograr los resultados esperados. En este sentido la evaluación es “un proceso continuo de descripción, indagación e interpretación que nos permite descubrir algunas de las causas de las distintas situaciones que se producen en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, para intervenir sobre ellas en orden a mejorarlas” (Pérez Gómez et al., 2009a, p. 14). En consecuencia, abarca los procesos y contextos de aprendizaje así como los productos de este.

En lo que respecta a los conceptos que se manejan de evaluación en el ámbito educativo Álvarez Méndez (2001) señala que ésta es una actividad crítica de aprendizaje, donde se asume que la misma evaluación es a la vez aprendizaje, puesto que por medio de ella se adquiere conocimiento. Para ello es indispensable que los estudiantes conviertan a la evaluación en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje cuando se realiza el acto de corregir; es decir, se realiza como proceso formativo.

Cuando los estudiantes están en su casa de estudio buscando realmente aprender, entonces actúan sin necesidad de verse obligados, por lo tanto, se muestran competentes para la evocación de criterios de valoración de la tarea; es decir, el procedimiento y el resultado de los mismos.

Por otra parte, los resultados se pueden mencionar que el alumno puede abordar los retos que plantean la evaluación sólo si podrá superar algún desempeño o con la ayuda de otros. Sin embargo, para embarcarse en ese proceso de aprendizaje, los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, con la ayuda de sus profesores; ese viaje involucra conocer sus debilidades y fortalezas, su estilo de aprendizaje, el sentido de lo que se aprende, y los criterios de evaluación (Pérez Gómez et al., 2009a).

Asimismo, puede identificar las oportunidades de ayuda, tal como los apuntes de apoyo para exámenes, otra ayuda que podría solicitar es relacionada con las tutorías. También los estudiantes, utilizan guías personales que le puedan servir como material de apoyo educativo.

Por otro lado, corrige los resultados, usando criterios establecidos orientados a la evaluación; así como también responde a las exigencias

del docente, puede explorando diferentes procesos y respuestas, es otro de los resultados en las evaluaciones.

- **Ser Buen Compañero**

En el transcurso de la vida estudiantil hay muchos momentos que las personas que comparten los espacios van a necesitar apoyo moral y espiritual, tal como lo indican Moore y Murphy (2009). Por esto se puede afirmar claramente que el ser buen compañero, solidario con los demás, permite que el trabajo estudiantil sea más ameno, cordial y facilite en éxito en el proceso que se está viviendo.

Como factor determinante en este punto, se puede decir que es la solidaridad, ya que es un valor necesario en estos momentos de crisis, donde se manifiesta la necesidad de ayudarse unos con otros.

En este sentido, Pérez Gómez et al. (2009b) proponen que la cooperación como una estrategia didáctica privilegiada; es decir, que el docente fomente la cooperación entre los estudiantes para que así ellos puedan desarrollar los componentes cognitivos, emotivos y actitudinales de las competencias.

Para que la propuesta de Pérez Gómez et al. (2009b) tenga un sustento sólido, los estudiantes deben tener la cualidad de ser buenos compañeros, solidarios con sus pares, y dispuestos a aprender a aprender.

## **5. Competencias del docente**

### **5.1. Definición de competencias**

Puede decirse que no resulta fácil definir el término competencia, puesto que desde el surgimiento de este enfoque en el ámbito laboral en los años 1870, para referirse a los talentos de los trabajadores, han germinado en torno a éste cuantiosas discusiones, estudios y otros tipos de producción intelectual en la cual los autores proponen sus diversas concepciones sobre el término.

El enfoque por competencias se originó cuando las empresas consideraron la necesidad de promover el desarrollo organizacional, la competencia y la movilidad laboral de sus trabajadores (Tobón, 2006).

Los países industrializados, entre ellos Estados Unidos, Inglaterra y Alemania, implementaron en sus empresas la formación por competencias para sus trabajadores, con la finalidad de incrementar la productividad de sus organizaciones (Repreza, 2009).

No obstante, el primero en referirse a la competencia como tal, fue McClelland en el año 1973, con los aportes de su teoría sobre la motivación basada en las necesidades sociales. McClelland afirmó que para contratar a una persona para un puesto de trabajo no es suficiente con evaluar sus credenciales o sus resultados en pruebas psicotécnicas, sino que en su desempeño influyen características propias de su personalidad, más que sus conocimientos, su experiencia o su habilidad. (Zarazúa, 2007).

Posteriormente, Gilbert (1978) publica su obra “Human Competence”, con lo que el concepto de competencia fue ampliamente difundido y aplicado en las empresas a través de sus unidades de recursos humanos. Sin embargo, es en la década de los 90 cuando se consolida la gestión por competencias, por intermedio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que establece los procesos de selección, evaluación y remuneración del personal por competencias.

Esta organización define una competencia como “...capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada” (Vargas, 2004).

Sin embargo, en lo que a esta investigación respecta, se tomará la definición propuesta por el Proyecto Tuning (2003) cuyo equipo opina que:

las competencias representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los

estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. (p. 280)

Se observa en esta definición que el elemento educación en la formación de competencias es muy importante, puesto que a través de esta ya sea formal o informal, se desarrollan las habilidades y la experiencia. Pero este tema se abordará más adelante.

## **5.2. Enfoques sobre Competencia Profesional**

Dado que el concepto de competencias tiene sus orígenes en el contexto laboral, éste se relaciona con la formación profesional del trabajador, y parte de esta formación sucede en el contexto educativo.

Una de las organizaciones a nivel mundial con más amplia trayectoria en cuanto a la formación laboral por competencias, es el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), organización líder mundial en formación para el trabajo, adscrito a la OIT. Este organismo señala que la competencia implica la elaboración de estándares de competencia laboral, y que éstos son elaborados tomando como base las tareas y funciones asociadas al desempeño en los puestos de trabajo, y que la evaluación de las competencias debe hacerse basada en indicadores de desempeño y en las evidencias sobre los mismos.

A través de su evolución, las competencias han sido vistas desde diversas perspectivas o enfoques, entre las que se incluyen el psicológico, el educativo, el funcionalista, el conductista y el constructivista, de los cuales los tres últimos son los que han tenido una mayor aceptación a nivel mundial (Sandoval, Miguel y Montaña, s.f.).

En cuanto al enfoque funcionalista, éste se origina en el contexto anglosajón, y se basa en los resultados concretos del desempeño de la persona. En este enfoque las competencias se definen a partir de las funciones que realiza la persona en el campo de trabajo, y se orientan más hacia el producto que hacia el proceso. Este enfoque concibe a las competencias como rasgos que poseen las personas mediante los cuales pueden cumplir con las funciones establecidas en los puestos de trabajo



(Tobón, 2006). Prieto (2007) explica que una de las principales críticas a este enfoque es que evalúa la competencia sólo con base en los resultados, pero no toma en cuenta los procesos (Sandoval et al., s.f.).

Con respecto al enfoque conductista, éste se enfoca en las capacidades que facilitan a la persona obtener niveles mayores de desempeño. En este enfoque las competencias se conciben no en función de la organización, sino con base en las capacidades personales de los trabajadores. Mertens (2002, citado por Sandoval et al., s.f.) plantea que este enfoque se centra en "...Identificar las capacidades de fondo de la persona que conlleva a desempeños superiores en la organización. Generalmente se aplica a los niveles directivos en la organización y se circunscribe a las capacidades que le hacen destacar ante circunstancias no predefinidas" (p.3).

Finalmente, el enfoque constructivista, incluye la educación formal y el contexto laboral, para el cual la competencia se construye con base en el análisis y la solución de problemas dentro de la organización. El enfoque constructivista de las competencias, las concibe como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas en la solución de problemas y conflictos en situaciones laborales y profesionales dentro del campo del trabajo (Tobón, 2006).

Más recientemente, González (2002) explica que los enfoques antes descritos, conjuntamente con el enfoque conductista que concibe a las competencias como habilidades prácticas, y con el enfoque cognitivo que las observa como procesos mentales que desarrollan las personas, han derivado en un enfoque más holístico e integrador de las competencias, puesto que todos estos elementos están incluidos en su concepto.

Este autor señala que el enfoque holístico concibe la competencia como una reunión de conocimientos, capacidades mentales, actitudes y valores que poseen las personas para actuar en situaciones específicas.

### **5.3. Formación Basada en Competencias**

Diversos autores (Cabrera y Gonzáles, 2006; Larraín y González, 2005) coinciden en afirmar que las competencias se constituyen en la concatenación de saberes, dónde se articulan la concepción de los cuatro saberes; es decir, ser, saber, hacer y convivir.

En la sociedad del conocimiento, la del siglo XXI, es prioritario el saber hacer, como una aplicación de la información disponible con la perspectiva de mejorar la calidad de vida de toda la población. Este saber hacer, no es solamente “hacer”, incluye el conocimiento teórico, práctico y teórico-práctico; asimismo, necesita de la afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se traduce en desempeño en todos los órdenes (Posada, 2004).

En cuanto a la formación de profesionales existe la necesidad de realizar “cambios metodológicos, didácticos y actitudinales que promuevan la participación, cooperación y estimulen el pensar del participante” (Larraín y González, 2005, p. 4); apostando por “un estudiante que aprenda a aprender, con una actitud crítica y capacidad de responder y actuar ante el cambio” (p. 4).

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido solo en función del conjunto; en efecto los elementos que constituyen la competencia no lo son por sí solos, deben estar concatenados y existir un dominio de la totalidad de los elementos.

En este orden de ideas, las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico. Ello lo basa en el objeto de estas hacia unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación (Tobón, 2006).

Este enfoque implica cambios y transformaciones en los diferentes niveles educativos, donde se busca una docencia de calidad que asegure el aprendizaje de los estudiantes (Tobón, 2006).

De esta visión holística e integral se plantea que la formación promovida por la institución educativa, en este caso, la universidad, no

solo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva través del empleo, sino más bien, partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores) considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) en el cual tienen lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizados.

La formación basada en competencias es un proceso en construcción que ha venido tomando fuerza en diferentes latitudes desde principios de la década de los noventa, producto de las políticas de modernización, internacionalización de la economía, competitividad empresarial y neoliberalismo, que demandan un recurso humano competente que impacte en indicadores de efectividad, eficiencia y eficacia. En Colombia las competencias se han venido implementando con un marcado énfasis en los posibles beneficios derivados de su aplicación para el mejoramiento de la calidad, pero con poca reflexión acerca de las implicaciones reales en las prácticas educativas y sobre los intereses que subyacen en torno a la globalización, afirma Corominas (2001).

#### **5.4. Competencias y Complejidad**

Desde la perspectiva de la complejidad, el concepto de competencias trasciende del enfoque simple conocido, porque generalmente entendemos a las competencias como cualidades aisladas, completamente cognitivas, determinantes del éxito profesional y por ende del laboral, sin percatarnos de las capacidades de las personas para construir, movilizar e integrar, sus propias cualidades, experiencias, motivaciones y, en otras palabras, experiencias de vida y de aprendizaje, que lo van a enmarcar en un escenario diferente.

En ese orden de ideas Le Boterf (2001, p. 54) expresa acerca de una persona competente el siguiente concepto:

Es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble

de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, entre otras) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras).

Así, el aceptar la naturaleza compleja de las competencias profesionales implica admitir la humanidad de un profesional que se desarrolla a través de su profesión. Por lo tanto esta concepción de la complejidad de la competencia resulta de gran importancia en la formación integral no sólo de los estudiantes, sino también del docente, que debe mantenerse actualizado en virtud de los vertiginosos cambios de la vida moderna.

El profesional necesario en el mundo de hoy, globalizado y en crisis en casi todos los aspectos, requiere de unas características específicas que lo preparen para afrontar con éxito el mundo cambiante.

En este respecto, las competencias profesionales se definen como la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que admiten el desempeño profesional de calidad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades exigidos en los perfiles profesionales (Rodríguez, Hernández y Díaz, 2007).

En este mismo sentido, para Donoso y Rodríguez (2007) es necesario superar el enfoque simple de las competencias destacando la importancia de la experiencia profesional y el protagonismo de la persona en la construcción de sus competencias.

De ello se desprende que la autonomía personal y la flexibilidad en el desempeño profesional constituyen elementos esenciales en la comprensión de la competencia, “son un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p. 9).

Resumiendo lo anterior, un docente universitario capaz de enfrentar los cambios de esta sociedad del conocimiento, debe saber gestionar no sólo conocimientos y habilidades en su desempeño profesional, sino debe proveerse de una gama de valores, conceptos y experiencias que le facilitarán su desenvolvimiento en cualquier escenario.

Adicionalmente, el docente universitario debe formarse y tener habilidades que le permitan manejar con destreza la tecnología disponible para su desarrollo profesional, la cual se renueva frecuentemente. Por todo esto la universidad debe centrar la educación en la formación de competencias profesionales de todos los miembros de la comunidad universitaria como organización.

### **5.5. Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales en la Universidad**

Para Valverde (2001) la formación y desarrollo de competencias profesionales en la universidad consiste en la capacidad que deben tener los estudiantes para realizar una actividad de trabajo de una manera eficiente, utilizando los conocimientos adquiridos, y destrezas requeridas para esta. Pero esto también se aplica a los docentes, pues las competencias profesionales dan a las personas la capacidad para resolver los problemas que el desarrollo de una actividad determinada les presenta. Visto de este modo, la formación de competencias debería ser uno de los principales objetivos de la universidad.

Por otra parte, Boyatzis (1982), Spencer y Spencer (1993), Valverde (2001), y Woodruffe (1993), coinciden en que la competencia está vinculada a características personales que le permiten a la persona rendir eficientemente en cualquier ámbito profesional. Por lo tanto el enfoque por competencias se considera como una opción que admite la formación armónica entre las necesidades de la persona, el mundo productivo y la sociedad en general.

En este sentido Echeverría (2001, 2005) explica que la competencia profesional contempla cuatro aspectos: el saber técnico, el

saber metodológico (hacer), el saber estar y participar (convivir) y el saber ser. Es decir, cuando se tiene las competencias profesionales, de igual manera se poseen los conocimientos especializados en el ámbito profesional, lo cual permite que se apliquen los mismos en situaciones profesionales concretas, empleando procedimientos apropiados, que lleven a la solución de problemas de manera autónoma, pudiendo así transferir las experiencias recabadas a otras situaciones. Asimismo, supone la búsqueda de entendimiento, comunicación y cooperación con las otras personas involucradas en el proceso. Finalmente, se espera que el individuo tenga un concepto autoajustado, permitiéndole manejar sus convicciones personales con responsabilidad; todo ello en el transcurso de la toma de decisiones donde se relativicen las frustraciones.

Todos estos aspectos constituyen puntos de interés en el establecimiento de una relación efectiva por parte del docente con sus estudiantes.

#### **5.6. Competencias Profesionales del Docente**

En cuanto a los tipos de competencias, Le Boterf (2001) señala que existen las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas.

Las competencias genéricas o transversales se refieren a aquellas competencias manifestadas en el desempeño de diversas profesiones, entre las cuales se incluyen la capacidad de gestionar el conocimiento, la investigación, el trabajo en equipo, la comunicación, el dominio de un segundo idioma, y aprender durante toda la vida.

En este sentido, la preparación profesional de un individuo abarca tanto la formación en competencias específicas de su profesión, como en las genéricas, comunes a muchas profesiones (Corominas, 2001).

Dicho de otro modo, las competencias genéricas se relacionan más con el saber estar y el saber ser, y pueden transferirse a cualquier situación, bien sea profesional o no, ya que se constituyen en rasgos personales de los individuos.

Lo anterior implica grandes retos para las instituciones de formación, tales como la universidad, pues en sus modelos curriculares deben incluir la formación integral de tal manera que sea atendido el desarrollo de las competencias genéricas a la par de las competencias específicas. Esto es crucial en el desempeño profesional de los docentes universitarios, ya que éstos modelan este tipo de competencias y pueden fomentar el desarrollo de las mismas en los estudiantes.

Además de las competencias genéricas o transversales, Le Boterf (2001) explica que existen competencias sociales vinculadas al saber ser profesional. Al respecto Bunk (1994) señala algunas competencias técnicas profesionales pero de carácter general, tales como las metodológicas que se refieren a la habilidad para transferir los conocimientos a diferentes contextos; las competencias sociales en las que se agrupan las habilidades para la comunicación y la interacción social; y las competencias participativas entre las que se incluyen la pertenencia a grupos, el liderazgo, la toma de decisiones y responsabilidades.

En virtud de la expansión del enfoque por competencias en la educación, se origina en el Espacio Europeo de Educación Superior un proceso de reforma curricular universitaria, con la finalidad de lograr mayor competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales europeos, por lo cual se enfoca en la formación de competencias profesionales a través del Proyecto Tuning (2003); éste se hace extensible a Latinoamérica a través del proyecto Tuning América Latina (2007).

En ambas versiones del Proyecto se clasifican las competencias en dos grandes grupos, el primero de ellos corresponde a las competencias genéricas o transversales, que contienen a su vez las competencias instrumentales, tales como el conocimiento sobre la investigación y el manejo de otro idioma; las personales como el trabajo en equipo y la interacción social; y las sistémicas entre las que se cuentan el liderazgo y la creatividad; el segundo grupo incluye las competencias específicas,

determinadas por el saber profesional o conocimientos específicos del área; y el saber hacer relacionado con las competencias técnicas.

Dado que las competencias profesionales genéricas y específicas constituyen una de las variables de este estudio, se detallará a continuación cada una de ellas.

### **5.6.1. Competencias Genéricas**

Como ya se mencionó, las competencias genéricas o transversales son aquellas que se relacionan con el saber estar y el saber ser, y se clasifican en Instrumentales o procedimentales, personales y sistémicas (Bunk, 1994; Corominas, 2001; Le Boterf, 2001; Proyecto Tuning, 2003; Proyecto Tuning América Latina, 2007).

#### **5.6.1.1. Competencias Instrumentales**

Este tipo de competencias son de orden metodológico y tienen una función instrumental. Estas se dividen a su vez, en las siguientes capacidades:

- Conocimiento de investigación: se refiere a la “capacidad para plantear procedimientos reflexivos y sistemáticos que posibilitan el manejo de hechos y fenómenos, que permiten conocer la realidad por medio de la observación, la descripción, la explicación y la predicción” (Universidad del Zulia, 2007).
- Manejo de otro idioma: capacidad para emplear un segundo idioma además del idioma materno.
- Capacidad de análisis: se considera como una habilidad de pensamiento que permite diferenciar los aspectos de las partes que conforman un todo y cómo estas se relacionan para darle sentido.
- Capacidad de síntesis: se refiere a la habilidad para integrar las partes de un todo en una organización coherente, que representa una reconstrucción del hecho.
- Organización y planificación: es la capacidad de fijar metas y prioridades cuando hay que realizar una tarea, desarrollar un área o un proyecto acordando la acción, los plazos y los recursos que se deben utilizar.



- Gestión de información: se refiere no sólo al dominio del conocimiento general y específico de un área determinada sino a la capacidad para utilizarlos adecuadamente en el contexto (Ramírez, 2011). Esta capacidad también se relaciona con las habilidades para recibir, almacenar, controlar y recuperar adecuadamente la información en una organización. (Bustello y Amarilla, 2001).

#### **5.6.1.2. Competencias Personales**

Según el Proyecto Tuning (2003) son aquellas competencias de tipo individual relacionadas con la capacidad de expresión de sentimientos y habilidades de autocrítica y otras destrezas sociales. Entre éstas se cuentan:

- Trabajo en equipo: es “un esfuerzo humano en coordinación conjunta para la producción de riqueza material o intelectual” (Castañeda, 2009, p.306)
- Interacción social y relaciones interpersonales: comprenden una variedad de habilidades que la persona debe poseer para participar en la vida comunitaria y social de una forma eficaz. También se incluye la capacidad para resolver los conflictos en diversos escenarios grupales.

La relación interpersonal es muy importante en las actividades educacionales, ya que los conflictos en este contexto conforman limitaciones que dificultan el proceso educativo (Castañeda, 2009).

- Compromiso ético: se relaciona a la adopción de los principios morales socialmente establecidos como positivos. La firma de un compromiso ético por parte del docente implica una actuación coherente con sus principios éticos, pues esta conducta influirá en la percepción que sobre él se formen los alumnos, y estas percepciones afectarán su propio desarrollo personal (Ramírez, 2011).
- Comunicación: se ubican en esta competencia las habilidades para expresarse en forma escrita y oral, exponiendo conocimientos, pensamientos, o sentimientos. En cuanto a la comunicación escrita

se incluye el manejo de la gramática y la ortografía, coherencia y cohesión de las ideas planteadas, y el uso del vocabulario apropiado al contexto de desempeño. Las capacidades agrupadas en la comunicación oral abarcan las habilidades para manejar un nivel de discurso adecuado a la circunstancia, manejo del lenguaje corporal congruente con las ideas expresadas y el aspecto interrelacional que sugiere la habilidad para entregar un mensaje apropiado al contexto donde se produce la comunicación. (Universidad de la Frontera, 2011).

- **Pertenencia:** se relaciona con la capacidad para sentirse identificado con la organización, que abarca el conocimiento de los valores y la cultura de la misma. La Universidad de Granada (s.f.) declara en su catálogo de competencias que la pertenencia se asocia con la identidad colectiva, la que además incluye la capacidad de vincularse con el entorno de la organización.

#### **5.6.1.3. Competencias Sistémicas**

Son las capacidades que se relacionan con los sistemas como totalidad. “Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan” (Proyecto Tuning, 2003, p. 82). Cabe destacar que para desarrollar estas capacidades se requiere el desarrollo previo de las competencias instrumentales y personales. Villa y Poblete (2004, p. 9), consideran que éstas son una “combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver como se relacionan y conjugan las partes de un todo”. En este grupo se incluyen:

- **Adaptación a nuevas situaciones:** se refiere a la capacidad para asumir los cambios y aceptar situaciones nuevas con una actitud positiva y productiva. Puede asociarse también con la capacidad de flexibilidad, que se relaciona con la habilidad de modificar las conductas cuando surgen inconvenientes o cambios en el contexto (Universidad de Granada, s.f.). Esta habilidad requiere de tres aspectos del funcionamiento cognitivo de la persona, a saber:

transferencia y uso flexible del conocimiento; habilidades metacognitivas (autoconciencia del conocimiento adquirido y autoevaluación de las propias habilidades); capacidad para adaptarse a nuevas situaciones en el ámbito laboral (Tudela, Bajo, Maldonado, Moreno y Moya, 2005).

- Creatividad: según la Universidad de Granada (s.f.) es la capacidad de generar ideas nuevas y diferentes en la solución de problemas o en las propuestas de nuevos procesos. Ser creativo “implica estar dispuesto a navegar por aguas desconocidas; caminar a través del propio yo en la búsqueda permanente del ser, de ideas que le lleven a producir cambios en sí mismo y en otros; de completar lo incompleto y descompletar lo completo” (Mijares, Zambrano y Rincón, 2010, p. 69).
- Liderazgo: la Universidad de la Frontera (2011) define el liderazgo como “la habilidad necesaria para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores y anticipando escenarios de desarrollo del grupo. Considera la habilidad para fijar y dar seguimiento a objetivos y la capacidad de retroalimentar integrando las opiniones de otros (p.28). Por otra parte, Kotter (1988) conceptualiza el liderazgo como el poder para influenciar a la gente de modo que esta se esfuerce voluntariamente por lograr los objetivos comunes.
- Toma de decisiones: esta competencia puede definirse como la habilidad para elegir un curso de acción adecuado de entre varios posibles. Esta capacidad se relaciona con la capacidad para asumir riesgos y tomar las vías para resolver los problemas.
- Capacidad de aprendizaje continuo: esta se asocia con la capacidad de adquirir conocimientos nuevos y transferirlos a diversidad de situaciones. También se incluye el interés por mantenerse actualizado desarrollando y adaptando nuevos conocimientos.

### **5.6.2. Competencias Específicas**

El Proyecto Tuning (2003) establece que las competencias específicas se relacionan de manera directa con la labor profesional del estudiante una vez que finalice sus estudios, y que por lo tanto se reflejarán en un número reducido de perfiles.

Estas competencias definen las tareas y actividades que debe desempeñar el profesional, y se encuadran dentro de los ocho niveles de referencia del Marco Europeo de Cualificaciones, donde se describe lo que se conoce, comprende y es capaz de hacer la persona, independientemente de donde haya adquirido la competencia (Bautista-Cerro, 2007). En consecuencia, se consideran dentro de estas competencias lo que se conozca y se sepa hacer, lo cual se considerará el saber profesional, y la manera como se transfiera ese conocimiento; es decir, la técnica del saber hacer.

## **6. Contexto (aquí y ahora)**

### **6.1. La Universidad del Zulia**

Esta institución, centenaria, es fundada en 1891 y desde sus orígenes LUZ como se le conoce, ha marcado pauta en la formación del talento humano, por lo tanto se puede decir que está muy arraigada en toda la región del Estado Zulia y en Venezuela.

Todo ese camino recorrido desde su origen hasta su cierre en 1904, y luego su reapertura en 1946, ha estado plagado de acontecimientos, que han marcado, una historia de conflictos políticos y de continuas crisis presupuestarias.

Dada la gran importancia, de la actividad lacustre que se realizaba en el Puerto del Lago de Maracaibo, punto focal de la economía de la región, se hacía necesario una institución de educación Superior

Esta aspiración la logran cuando el gobierno Nacional en 1837 autoriza el funcionamiento del Colegio Nacional de Maracaibo.

Este fue concebido como una institución tradicional, pero más tarde se permite la Escuela Náutica, y se comienza así a dársele importancia al puerto, por la gran actividad que ejecutaba

Luego de un tiempo bastante convulsionado por conflictos políticos, es cerrado este instituto, no sin antes entender que había sido forjador de grandes talentos importantes en la región

El 11 de Septiembre de 1891, se cumplen los deseos de los marabinos intelectuales, quienes ven consumadas sus aspiraciones, porque el Congreso Nacional aprueba la creación de la Universidad

Esta comenzó a funcionar en el Colegio Federal del Zulia.

Este ciclo termina en 1904, cuando por decisiones eminentemente políticas e irracionales, se ordenó su cierre

Después de muchas gestiones ante el gobierno central y de intensas luchas de los intelectuales zulianos, logran su reapertura en 1946

Sólo con tres facultades: Medicina, Ingeniería y Derecho, fue reabierta el 1 de Octubre de 1946 La Universidad del Zulia; el primer Rector de esta etapa fue Jesús Enrique Lossada quien dijo en su discurso de orden unas palabras sabias y que se han mantenido a través de los tiempos cuando señala que la Universidad debe mantener sus aulas abiertas a todas las corrientes ideológicas y políticas, sin distingo de ninguna clase.

En la actualidad La Universidad del Zulia, tiene 65000 estudiantes aproximadamente, distribuidos en pregrado y postgrado; posee 11 Facultades y 2 Núcleos.

La Universidad del Zulia está compuesta así:

-Facultad de Medicina con las Escuelas de Medicina, Bioanálisis, Enfermería y Nutrición y Dietética.

.Facultad de Ingeniería con las Escuelas de, Civil, Petróleo, Mecánica, Industrial, Eléctrica, Geodesia y Química.

-Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. con las Escuelas : Derecho ,Trabajo Social y Ciencias Políticas.

-Facultad de Veterinaria con la Escuela de Veterinaria.

-Facultad de Agronomía con la Escuela de Agronomía

-Facultad de Ciencias Económicas con las Escuelas: Economía, Administración, Contaduría y Sociología.

-Facultad de Humanidades con las Escuelas: Educación, Comunicación Social, Filosofía, Letras, Bibliotecología y Archivología.

-Facultad de Arquitectura con las Escuelas: Arquitectura y Diseño Gráfico.

-Facultad Experimental de Arte con las Escuelas: Artes Escénicas y Audiovisuales.

-Facultad Experimental de Ciencias con los Programas Académicos: Antropología, Biología, Computación, Física, Matemática, y Química.

-Facultad de Odontología con la Escuela: Odontología

## **6.2. Núcleo Costa Oriental del Lago**

El Núcleo Costa Oriental del Lago, de la Universidad del Zulia, constituye una dependencia académica, que aunque mantiene la misma filosofía institucional, tiene ciertas diferencias en la estructura en comparación con la que tienen las facultades, igual que en los procesos administrativos tiene cierta autonomía.

La ubicación geográfica del Núcleo, es en la ciudad de Cabimas situada precisamente en la costa oriental del Lago de Maracaibo, origen de su nombre, posee una población aproximada de 10000 estudiantes, entre pregrado y posgrado, con una característica muy particular, ya que, la gran mayoría son residentes de otras latitudes cercanas al Estado Zulia.

La historia del Núcleo Luz-Col, se inicia el 17 de Mayo de 1972, cuando el Consejo Universitario aprueba la creación, de una extensión e n Cabimas, comenzando con actividades en el Ciclo Básico de Ingeniería y desde ese momento el Núcleo se sembró en el corazón de esa región, marcando pauta en la formación del talento humano, necesario no sólo para cubrir expectativas en la zona sino para todo el país

En 1973 comienzan las actividades docentes en Estudios Generales, en 1977 se inicia la Extensión de la Facultad de Humanidades

y Educación y en 1978 la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales también crea su extensión

Veinte años tuvo que esperar Cabimas para ser declarado Núcleo; el 20 de Mayo de 1993 son elevados al Consejo Universitario las respectivas Resoluciones que establecen a Cabimas y Punto Fijo como Núcleos universitarios, adquiriendo así autonomía financiera y académica.

De esta forma desaparecen las extensiones universitarias y nace una estructura nueva, ya que estos Núcleos presentan innovaciones en la Academia, por cuanto no se habla de Facultad sino de Programas Académicos, los cuales deberían llenar las expectativas de la subregión, por ser finitos en el tiempo y poder irse adaptando a los cambios impuestos por el mercado laboral, de una manera más rápida que las facultades.

El Núcleo Costa Oriental del Lago nace cuando el país está viviendo un proceso histórico. La Nacionalización del petróleo y esta región es la principal productora de este preciado mineral en toda Venezuela y por lo tanto, esos hechos se sumaron para impulsar en los habitantes de esa región, el incentivo de una cultura, que facilitó que los estudiantes vieran como positivo estudiar en Cabimas, y no tener que trasladarse a Maracaibo a realizar sus estudios universitarios

Uno de los aspectos más importantes de ser Núcleo está constituido por el hecho de poder realizar elecciones, para nombrar Decano y también otras representaciones ante los organismos que realizan las tomas de decisiones importantes en la Institución.

Las primeras elecciones fueron en julio de 1994, quedando electa la profesora Elide Nava de Céspedes, para el período 1994-1997, así ha continuado con el proceso hasta los actuales momentos que lo ostenta el Dr. Carlos García Mora.

La oferta académica que es ofrecida por el Núcleo está formada por tres programas Académicos a saber: Programa de Ingeniería con sus Programas de Civil, Mecánica, Petróleo y Ambiental. Programa de Ciencias Económicas y Sociales, que lo componen los Programas de

Administración, Contaduría, Economía y Relaciones Industriales y Programa de Humanidades y Educación con los Programas de Educación Especial, Educación Industrial con las menciones: Electricidad y Mecánica y Educación en Informática.

## **7. Marco Legal**

El marco jurídico que sustenta este estudio, está conformado por la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009), por cuanto ellas dan el encuadre legal de la necesidad de que la relación docente-alumno sea efectiva y asertiva.

### **7.1. Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela**

En la carta magna venezolana, los constituyentes declaran la educación gratuita y obligatoria como un derecho de los ciudadanos venezolanos. En el artículo 102 se plantea que la educación es un derecho humano y un deber implícito para la sociedad, es democrática, gratuita y obligatoria, y se confiere al Estado la obligación de velar el cumplimiento de estas condiciones, ya que éste asume la función educativa como una labor inalienable y de gran interés en los diferentes niveles y modalidades.

Aunado a esto la educación se concibe como un instrumento para el desarrollo de la ciencia, del humanismo y de los avances tecnológicos, que deben existir en toda sociedad para que esta funcione de una manera eficaz en la formación del ciudadano, Por lo tanto, la educación actúa como un servicio público respetando todas las corrientes del pensamiento. Todo esto pretende que el ciudadano desarrolle sus potencialidades creativas, su personalidad, sus valores éticos que le permitan su participación activa en la transformación de su ámbito social, para que se forme entonces una identidad nacional, ubicándose en el contexto latinoamericano y universal.

En este orden de ideas, el Estado se visualiza también como el agente promotor de la participación familiar y de la sociedad en el proceso



formador del ciudadano para lograr un hombre integral, que constituye el objetivo primordial del proceso como tal.

Con respecto a la calidad de la educación venezolana, la Constitución plantea en el artículo 103 que toda persona tiene el legítimo derecho de acceder una educación integral y de calidad, y que además esta debe ser impartida en igualdad de condiciones y oportunidades, con las únicas limitaciones derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

Esta es la educación integral a la que tienen derecho los venezolanos.

En cuanto a la obligatoriedad de la educación, en el sistema educativo venezolano esto se observan como niveles obligatorios desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. Y es gratuita la impartida en las instituciones oficiales del Estado hasta el pregrado universitario. Por lo tanto, es responsabilidad de este realizar las inversiones necesarias para lograr los objetivos planteados

Por lo tanto, se puede decir, que el ciudadano posee un derecho inalienable a recibir una educación integral, que le permita el desarrollo de todas sus potencialidades y que le facilite la adquisición de las herramientas necesarias, para insertarse en la sociedad de una manera efectiva, atendiendo sus capacidades, actitudes, aptitudes, necesidades etc. y todo lo que lo ayude a ser un ciudadano útil a la Patria, a la sociedad y a él mismo.

Toda persona tiene el derecho irrenunciable de estudiar, hasta alcanzar el logro de sus metas, de acuerdo a sus aptitudes y vocación, el docente sólo forma parte del proceso, ya que, se constituye en un facilitador y mediador del proceso de adquisición de conocimientos y tendrá que brindar a sus estudiantes, la oportunidad de aprender para la vida, es por eso que se afirma que el hecho educativo, debe ser realizado en un ambiente armonioso, que facilite una relación asertiva entre los actores principales del acto educativo: profesores y alumnos.

Con respecto a la formación docente, la misma Asamblea Nacional expresa en el artículo 104 de esta Constitución lo siguiente: “La educación estará a cargo de personas que posean una reconocida moralidad e idoneidad académica. El Estado estimulará la actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente”.

En este artículo, se puede observar que el docente según la Ley, debe poseer una serie de competencias, las cuales le van a permitir cumplir con su actividad docente, de una manera eficiente y el Estado les garantizará su estabilidad. El poseer las competencias adecuadas para el ejercicio docente, son las que le dan la idoneidad y la capacidad, para fomentar la realización del acto educativo de una forma efectiva y así lograr los objetivos propuestos que coadyuven hacia un proceso integral, donde el alumno se sienta amparado por el mismo proceso que está viviendo conjuntamente con el profesor y todos los factores que intervienen en él.

## **7.2. Ley Orgánica de Educación (2009)**

La Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela en el año 2009, se declaran los principios, valores rectores, derechos, deberes y garantías que en materia de educación asume el Estado venezolano (Artículo 1).

En concordancia con la Constitución Nacional, la LOE en su artículo 14, establece que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, y se concibe como un proceso de formación integral. En el artículo 15 señala los fines de la educación, siendo el primero de ellos enfocado hacia el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano con el fin de que pueda expresar libremente su personalidad.

En este sentido, la LOE establece la creación del estado docente, y entre sus funciones y competencias señala la de regular, supervisar y controlar la idoneidad académica de los profesionales de la docencia que ingresan a las instituciones educativas; también asume la competencia para planificar, ejecutar y coordinar las políticas y programas en materia de preparación y formación permanente para los docentes (Artículo 5).

Este aspecto se profundiza en el artículo 38 de dicha ley, en el cual se establece las directrices para la formación permanente de los profesionales que ejercen como docentes universitarios. Al respecto, este artículo reza lo siguiente:

La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Como se observa, es de gran importancia la formación permanente del personal docente, en especial cuando se trata de los docentes del subsistema de Educación Superior en el cual muchos de los docentes son profesionales excelentes en sus áreas específicas de conocimientos, sin embargo no han sido formados en la profesión docente, y por tanto requieren de preparación pedagógica y psicológica para abordar el proceso educativo de una forma apropiada que garantice el desarrollo adecuado de este proceso.

**CAPÍTULO III:**  
**OBJETIVOS Y ASPECTOS**  
**METODOLÓGICOS DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



### **CAPÍTULO III**

## **OBJETIVOS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado se abordan los objetivos, variable e hipótesis, método, tipo de investigación, diseño, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y la forma en las cuales fueron utilizadas para demostrar el análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos, asimismo se trata lo relacionado a la población y muestra. Es el "cómo" se realizará el estudio para responder al problema planteado.

### **1. Objetivos de la Investigación**

#### **1.1. Objetivos Generales**

1. Diagnosticar las competencias profesionales, roles y cualidades existentes en los profesores universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).
2. Proponer un programa interventor para desarrollar y/o mejorar las competencias profesionales, roles y cualidades de los docentes universitarios del Núcleo LUZ-COL.
3. Evaluar los efectos del Programa relación docente-alumno para el desarrollo de competencias profesionales, roles y cualidades en docentes universitarios en el Núcleo LUZ COL.

#### **1.2. Objetivos Específicos**

- 1.1. Identificar las competencias profesionales que predominan en los profesores universitarios del Núcleo LUZ COL.
- 1.2. Describir los roles en la relación docente–alumno desde la perspectiva de los beneficiarios en el Núcleo LUZ COL.
- 1.3. Establecer las cualidades más significativas que debe poseer el docente y el alumno para fortalecer la relación entre ellos.
- 1.4. Comparar la relación docente-alumno en función de las percepciones del docente y del alumno con respecto a las competencias profesionales, roles y cualidades que debe poseer el profesor universitario en cada una de sus dimensiones.

2.1 Diseñar un programa de relación docente-alumno para el desarrollo y/o mejoramiento de competencias profesionales, roles y cualidades en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

3.1 Determinar experimentalmente la capacidad del programa de relación docente-alumno para desarrollar las competencias profesionales, roles y cualidades en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

## **2. Variables e Hipótesis de la Investigación**

Habiendo propuesto los objetivos de investigación, se procede a plantear las variables, independiente y dependientes del estudio, como sigue.

### **2.1. Variable Independiente**

#### **2.1.1. Programa Relación Docente-Alumno**

La variable independiente de la investigación fue la intervención basada en la aplicación de un Programa de Relación Docente-Alumno, previamente elaborado. A partir de un diagnóstico previo, se diseñó el mismo siguiendo el modelo de programas propuesto por Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2010). Las fases consideradas son las propuestas por dicho modelo: análisis del contexto; identificación de las necesidades, competencias y potencialidades; formulación de objetivos; y planificación del programa. Una vez planificado, se ejecutó y evaluó en el marco del diseño experimental que más tarde se planteará.

En cuanto a la planificación, el programa consta de diversas actividades, tanto individuales como grupales, distribuidas en 40 horas académicas, de las cuales 25 horas son presenciales y 15 de trabajo independiente; el tiempo de ejecución del programa es de cinco días consecutivos.

Considerando que el enfoque del programa diseñado es el desarrollo de competencias profesionales, genéricas y específicas, así como mejoramiento de los roles y cualidades del docente, su objetivo general es: fomentar las buenas prácticas de convivencia y relación entre docentes y alumnos universitarios para el desarrollo de competencias,

valores y actitudes profesionales que los lleven a co-existir más armónicamente consigo mismo y con la comunidad universitaria que los rodea.

Los contenidos que se abordan en el programa corresponden a los puntos críticos advertidos en el diagnóstico y fueron distribuidos en torno a tres momentos o fases distintivas, a saber: 1) reconocimiento, 2) comportamiento y sensibilización, y 3) perfeccionamiento y mejoramiento; ellas correspondieron a las dimensiones de la variable en estudio, relación docente-alumno, que se señalan a continuación.

#### FASE #1: RECONOCIMIENTO (Roles) (Sesión 1)

##### 1.- RELACIONES HUMANAS:

- Definición y Conceptualización
- Objetivo
- Importancia
- Principios

##### 2.- LA PERSONA Y SU CONTEXTO:

- Comprensión de la Conducta Individual:
  - \* El YO Docente – El Alumno
  - \* El YO Alumno – El Docente
- Criterios y elementos de las diferencias individuales de cada uno de ellos

##### 3.- ROLES:

- Definición
- Importancia del Reconocimiento:
  - \* Del Docente: Orientador, Académico e Institucional
  - \* Del Alumno: Aprendiz Permanente, Aprendiz Autónomo, Aprendiz

Crítico

#### FASE #2: COMPORTAMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN (Cualidades)

(Sesiones 2 y 3)

##### 1.- COMPORTAMIENTO RACIONAL:

- Definición



2.- COMPRENSIÓN DE LAS RAZONES DEL COMPORTAMIENTO DE LOS DEMÁS (Control propio)

3.- EMOCIONES Y SENTIMIENTOS:

- Definición
- Control de Emociones: Técnicas

4.- CUALIDADES:

- Definición
- Importancia
- Cualidades del Docente:
  - \* Positivas
  - \* Negativas
- Cualidades del Alumno:
  - \* Positivas
  - \* Negativas
- Cualidades como herramienta para el mejoramiento del individuo.

SENSIBILIZACIÓN

5.- TÉCNICAS PARA SUPERAR CUALIDADES NEGATIVAS

FASE # 3: PERFECCIONAMIENTO Y MEJORAMIENTO (Competencias)  
(Sesiones 4 y 5)

1.- INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

2.- COMPETENCIAS PROFESIONALES:

- Genéricas o Transversales:
  - \* Competencias Instrumentales
  - \* Competencias Personales
  - \* Competencias Sistémicas
- Competencias Específicas:
  - \* Saber Profesional
  - \* Saber Hacer (cómo)

3.- CONDICIONES PARA MEJORAR LA RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO

#### 4.- MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA MEJORAR LA RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO

Se seleccionaron como estrategias para desarrollar los contenidos antes señalados una amplia gama de dinámicas y actividades individuales y grupales, entre las cuales pueden mencionarse las siguientes:

- Dinámicas grupales de animación y movilización de la energía.
- Ejercicios de reflexión personal.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Lecturas seleccionadas.
- Videos.
- Dramatizaciones.
- Rondas de evaluación y cierre.

En la sección de anexos de este informe, con la letra E, se encuentra el programa detallado, en el cual se incluye su diseño y fundamentación, abordándose las etapas del mismo siguiendo el modelo propuesto por Álvarez et al. (2010), el plan operativo que contiene los objetivos específicos de cada sesión, las estrategias, actividades, recursos y tiempo estipulado para cada actividad, así como los anexos del mismo, donde se incluyen las dinámicas, lecturas, videos y formatos utilizados en el desarrollo del programa (Anexo E).

Por tratarse de un diseño con grupos control y experimental, la variable independiente constó de dos niveles (aplicación del programa y no aplicación).

### **2.2. Variable Dependiente**

#### **2.2.1. Relación Docente-Alumno**

Considerando el sustento teórico de este estudio, se define la variable Relación Docente-Alumno, como la convivencia de ambos partícipes en el ámbito educativo partiendo de las competencias profesionales, genéricas y específicas, propias del docente, e incluyendo los roles y cualidades de ambos actores (docente y alumno). Todo ello con la finalidad de lograr un proceso de aprendizaje significativo por parte

del alumno y una mediación exitosa por parte del docente basada en principios éticos (definición propia).

En el ámbito de esta investigación, operacionalmente se establece que la relación docente-alumno está conformada por: competencias profesionales del docente, roles y cualidades de los docentes y de los alumnos (Cuadro 1).

**Cuadro1: Operacionalización de la Variable**

Variable	Dimensiones	Sub-Dimensiones	Indicadores
<b>Relación Docente – Alumno</b>	Competencias Profesionales (Corominas, 2001; Le Boterf, 2001; Bunk, 1994; Proyecto Tuning, 2003; Tuning América Latina, 2007)	Genéricas o Transversales (saber estar y ser: competencias procedimentales, personales y sistémicas)	Competencias instrumentales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de investigación</li> <li>• Manejo de otro idioma</li> <li>• Capacidad de análisis</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> <li>• Organización</li> <li>• Planificación</li> <li>• Gestión de información</li> </ul>
			Competencias personales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Interacción social; relaciones interpersonales</li> <li>• Compromiso ético</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Pertenencia</li> </ul>
			Competencias sistémicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación a nuevas situaciones</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Capacidad de aprendizaje continuo</li> </ul>
		Específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber profesional (Conocimientos específicos del área)</li> <li>• Saber hacer (Técnicas; transferencia del conocimiento)</li> </ul>

<b>Relación Docente – Alumno</b>	Roles (Aguerredondo, 2004; Díaz-Barriga, 2001; Fenstermacher y Soltis, 1998; Fullan, 2002; Pérez Ferrá, 2002)	Del Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador</li> <li>• Académico</li> <li>• Organizativo o Institucional</li> </ul>
		Del Alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendiz permanente</li> <li>• Aprendiz autónomo</li> <li>• Aprendiz crítico</li> </ul>
	Cualidades	<p>Docente (Bertoglia, 2005, 1989; Buchanan, 2008; Cortés de Aragón y Aragón, 1999; Cook, 1992; Díaz-Aguado, 2003; García Aretio, 2006; García Aretio y Sanz, 2003; Goleman, 1996; Gordillo, 2009; Hoy &amp; Tschannen-Moran, 1999; Lameiras, 2002; Martínez, E., 2009; Matas, 2007; Montes, 2008; Naranjo, s.f.; OMS, 1993; Parra, 2003; Pérez, 2008; Prior et al., 2012; Rogers, 1980, 1989; Ronderos, 2006; Van Houtte, 2006)</p> <p>Alumno (Alfonso, 2006; Álvarez Méndez, 2001; Castañeda, 2009; Corona, 2004; Cubero, 2004; Furlan, 2004; Herrera, 1999; Moore y Murphy, 2009; Pérez Gómez et al., 2009a, b; Sizer, 1992; Vásquez, 2005)</p>	<p>Positivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Madurez emocional (aceptación, empatía, autenticidad, capacidad de escucha; respeto)</li> <li>• Comprensión de sí mismo</li> <li>• Cordialidad</li> <li>• Confianza</li> <li>• Actitudes de profesionalidad</li> <li>• Manejo de sentimientos y emociones</li> <li>• Manejo de las tensiones y el estrés</li> <li>• Solución de problemas y conflictos</li> </ul> <p>Negativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes paternalistas</li> <li>• Actitudes discriminatorias</li> <li>• Actitudes sexistas</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender lo trabajado en clase</li> <li>• Actitud en clase</li> <li>• Cumplimiento con actividades programadas</li> <li>• Resultados en evaluaciones</li> <li>• Buen compañero (ayudar y respetar a otros)</li> </ul>

### **2.3. Hipótesis de la Investigación**

No se plantean hipótesis para los objetivos específicos 1.1 a 1.3 puesto que son netamente descriptivos y su función es aportar información para poder realizar la comparación entre grupos de docentes y alumnos en la fase exploratoria del estudio.

En cuanto al objetivo específico 1.4, que reza textualmente: Comparar la relación docente-alumno en función de las percepciones del docente y del alumno con respecto a las competencias profesionales, roles y cualidades que debe poseer el profesor universitario en cada una de sus dimensiones, se formulan las siguientes hipótesis:

1.4.1 Las competencias profesionales se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).

1.4.2 Los roles se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).

1.4.3 Las cualidades se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).

Debido a que el objetivo 2.1 se respondería diseñando el programa interventor, no se plantea hipótesis alguna para el mismo. Se propusieron otras hipótesis desde el objetivo 3.1 hasta el 3.5, como sigue:

3. El programa de relación docente-alumno diseñado posee capacidad para desarrollar las competencias profesionales, roles y cualidades en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL al comprobar las diferencias significativas en el grupo experimental y control antes de la aplicación del mencionado programa así como después del mismo, y en el grupo experimental antes y después de la aplicación del mencionado programa.

3.1. El programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental antes y después de su aplicación en las competencias profesionales genéricas o transversales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

3.1.1. El programa de relación docente-alumno diseñado puede propiciar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias instrumentales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

3.1.2. El programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias personales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

3.1.3. El programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias sistémicas en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

3.2. El programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias profesionales específicas en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

3.3. El programa de relación docente-alumno diseñado permite examinar los roles de los protagonistas del hecho educativo del Núcleo LUZ COL al comprobar cambios en las percepciones de los docentes con respecto a los propios y a los de los estudiantes en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

3.3.1. El programa de relación docente-alumno diseñado posee capacidad para modificar la percepción del rol del profesor universitario del Núcleo LUZ COL desde su propia perspectiva al comprobar las diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

3.3.2. El programa de relación docente-alumno diseñado posee capacidad para modificar la percepción del profesor con respecto al rol del estudiante universitario del Núcleo LUZ COL al comprobar las diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

3.4. El programa de relación docente-alumno diseñado permite revisar las cualidades de los protagonistas del hecho educativo del Núcleo LUZ COL al comprobar cambios en las percepciones de los docentes con respecto a los propios y a los de los estudiantes en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

3.4.1. El programa de relación docente-alumno diseñado permite explorar las cualidades de los profesores universitarios en el Núcleo LUZ COL desde su visión personal al comprobar diferencias en las puntuaciones de los docentes en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

3.4.2. El programa de relación docente-alumno diseñado posee capacidad para examinar la percepción del profesor con respecto a las cualidades del estudiante universitario del Núcleo LUZ COL al comprobar las diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

3.5. La variable edad puede influir en los resultados del desarrollo de la relación docente-alumno en el grupo experimental después de la aplicación del mencionado programa.

3.6. La variable sexo puede influir en los resultados del desarrollo de la relación docente-alumno en el grupo experimental.

### **3. Método de Investigación**

La propuesta general para la aproximación y conocimiento de la realidad u objeto de estudio es lo que denomina el método de investigación. Para esta investigación, se sigue la integración metodológica interparadigmática (Ruiz, 2008)

En esta se emplean métodos pertenecientes a paradigmas de investigación distintos; es decir, se abre la “posibilidad de integrar métodos, estrategias y procedimientos de investigación de los paradigmas positivista y naturalista-interpretativo” (Ruiz, 2008, p. 22). Ello implica “sopesar las implicaciones onto-epistemológicas, teóricas y metodológicas de cada paradigma, con el propósito de lograr una integración equilibrada

y armónica a nivel empírico para ahondar metodológicamente el objeto de estudio, desde una perspectiva más amplia” (p. 22).

En consecuencia, no se integran paradigmas epistémicos; sino que se aspira trascender la dicotomía cuantitativo-cualitativa. Como estrategia se utiliza la triangulación, la cual “supone la convergencia de los dos enfoques metodológicos en la investigación sobre el mismo objeto de estudio” (p. 24). Con esto se reconoce un mismo e idéntico aspecto de la realidad social.

La legitimidad de esta postura subyace en “asumir una realidad como multidimensional y compleja” (Ruiz, 2008, p. 25). En este respecto Bericat (1998), citado por Ruiz (2008), resalta que la legitimidad de la triangulación vendrá dada por la captación parcial o total que puedan realizar las metodologías cuantitativa y cualitativa, considerando que cada una se implementa de forma independiente enfocándose hacia un mismo objeto de estudio.

### **3. Tipo de Investigación**

Para el presente estudio se plantearon tres objetivos generales: Diagnosticar las competencias profesionales existentes en los profesores universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL); proponer un programa interventor para desarrollar y/o mejorar las competencias profesionales, roles y cualidades de los docentes universitarios del Núcleo LUZ-COL y evaluar los efectos del Programa Relación Docente-Alumno para el desarrollo de competencias profesionales, roles y cualidades en docentes universitarios en el Núcleo LUZ COL.

Estos objetivos sientan la base para establecer el tipo de investigación a desarrollarse puesto que esta última “alude al grado de profundidad y clase de resultado a lograr en la investigación (Hurtado, 2010, p. 110). Por lo tanto al ser la intención de esta investigación en primera instancia diagnosticar el estado actual de la situación existente en los docentes, proponer un programa interventor y luego evaluarlo, la



investigación se inicia como exploratoria para luego ser de tipo proyectiva y finalmente evaluativa.

Al realizar un diagnóstico se pretende examinar el tema para así determinar el estado actual del mismo, y en consecuencia tomar las acciones que se correspondan con los resultados alcanzados en dicha etapa. Ello concuerda con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) cuando señalan que la investigación de tipo exploratoria se realiza “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado” (p. 79).

En lo que respecta a la segunda fase de la investigación, dada por el segundo objetivo general, la investigación paso a ser proyectiva puesto que se elaboró una propuesta interventora a fin de buscar desarrollar en las unidades de análisis competencias profesionales, así como potenciar sus roles y cualidades.

Para la tercera y última fase, se pretende evaluar el programa diseñado a partir de los resultados encontrados en la primera fase de la investigación, por lo cual el tipo de investigación se convierte en evaluativa, puesto que en la misma “se valoran los resultados de la aplicación de un programa o de una intervención en términos del logro de sus objetivos” (Hurtado, 2010a, p. 22).

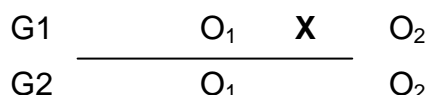
## **5. Diseño de la Investigación**

El estudio desarrollado igualmente requería de un diseño de investigación, entendiendo este como la parte del proceso investigativo definido con base al procedimiento a realizarse. Es decir, “la manera cómo el investigador recolecta la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación (o para lograr su objetivo general), de la forma más rigurosa posible” (Hurtado, 2010a, p. 261).

Así, partiendo del origen de los datos, el estudio es de diseño de campo por tomarse las fuentes vivas en su contexto natural. Con respecto al cuándo buscar la información es transeccional contemporáneo, por realizarse en un solo momento en el presente. Acerca de cuánta información hay que buscar, este estudio es univariable, puesto que sólo

se trabaja con una variable: Relación Docente-Alumno. Finalmente, considerando la intervención y control del investigador, el diseño es cuasi-experimental, tipo pretest-posttest con grupos intactos experimental y control (Hurtado, 2010a, b; Hernández et al, 2010).

Gráficamente, el diseño cuasi-experimental, grupos intactos, experimental y control se representa de la siguiente manera:



Dónde:

G1: Grupo experimental

G2: Grupo control

X: Tratamiento experimental (Programa Relación Docente-Alumno)

O<sub>1</sub>: Pretest

O<sub>2</sub>: Posttest

## 6. Población

Las estadísticas de por sí no tienen sentido si no se consideran o se relacionan dentro del contexto trabajado. Por lo tanto es necesario entender los conceptos de población y de muestra para lograr comprender mejor su significado en la investigación educativa o social que se lleva a cabo.

La población, según Selltiz et al. (1980, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 174), “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

A tal efecto, la población total de estudiantes del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia es de 9.000, distribuida en los programas académicos de Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación e Ingeniería; en cuanto a la población docente hay una planta profesoral de 246 docentes con dedicación desde tiempo convencional hasta exclusiva, de éstos solo 211 tienen dedicación de tiempo completo o exclusiva.

Del total de la población se consideró para la parte exploratoria de la investigación mil doscientos ochenta y uno (1.281) alumnos correspondientes a las carreras de Administración y Contaduría Pública. De igual manera, del total de la población docente se tomó a los docentes de las carreras de Administración y Contaduría (68 profesores) (Ver Cuadros 2-5)

Debido a que la población de estudio es numerosa y pasa de un muestreo o censo poblacional se accedió a realizar la estratificación de la misma y seleccionarla según las carreras consideradas, además se consideraron datos de primera mano tales como edad y sexo de los estudiantes (Ver Cuadros 2-5).

**Cuadro 2: Distribución de la Población estudiantil de la carrera  
Administración**

NUCLEO:  
Cabimas

FACULTAD: Ciencias Económicas y Sociales      CARRERA: Administración

Edad	< a 19	19 a 20	21 a 22	23 a 24	25 a 26	27 a 28	29 a 30	31 a 32	33 a 34	>35	Total	S/INF
Masculino	10	29	33	9	11	6	6	2	2	5	113	
Femenino	22	87	52	22	14	16	9	7	5	11	245	
Total	32	116	85	31	25	22	15	9	7	16	358	

Fuente: Coordinación Docente del Núcleo LUZ COL 2012

**Cuadro 3: Distribución de la Población Estudiantil de la carrera en  
Contaduría Pública**

NUCLEO:  
Cabimas

FACULTAD: Ciencias Económicas y Sociales      CARRERA: Contaduría Publica

Edad	< a 19	19 a 20	21 a 22	23 a 24	25 a 26	27 a 28	29 a 30	31 a 32	33 a 34	>35	Total	S/INF
Masculino	20	72	38	11	14	12	14	6	5	19	211	
Femenino	86	212	147	50	40	49	30	26	16	56	712	
Total	106	284	185	61	54	61	44	32	21	75	923	

Fuente: Coordinación Docente del Núcleo LUZ COL 2012

**Cuadro 4: Población Total por ambas carreras**

<b>Carreras</b>	<b>Población Estudiantil</b>
Administración	358
Contaduría Publica	923
Total:	1281

Fuente: Coordinación Docente del Núcleo LUZ COL 2012

En lo que respecta a la población docente del Programa Ciencias Económicas y Sociales, carreras de Administración y Contaduría, se tomó toda la población por ser inferior a 100 unidades (ver Cuadro 5).

En el siguiente cuadro se muestra como referencia el estatus a nivel de planta profesoral dentro de la Universidad del Zulia que a su vez señala la clasificación en las categorías correspondientes dentro del ente educativo y a través de la trayectoria académica de los mismos.

Esta clasificación se sustenta con la Ley de Universidades (1970) y el Manual de Procedimientos Académicos–Administrativos correspondiente a la Universidad del Zulia, respectivamente:

- **Ordinario:** es el profesor que ha cumplido con los requisitos de un concurso de oposición.
- **Contratado:** es el profesor que dispone de un tiempo específico para una jornada de trabajo específica y solo han ingresado por la vía de credenciales.
- **Docente libre o invitado:** Según el artículo 99 de la Ley de Universidades (1970) vigente se denominarán Investigadores y Docentes libres aquellas personas que, por el valor de sus trabajos o investigaciones, o por el mérito de su labor profesional, sean encargadas temporalmente por la Universidad para realizar funciones docentes o de investigación. El desempeño de estos cargos serán credenciales de mérito para el ingreso al escalafón del profesorado ordinario.
- **Docente por Convenio Colegio Profesional,** son aquellos profesionales postulados por su colegio profesional para ejercer

funciones docentes si cumplen con los requisitos mínimos solicitados a un profesor universitario.

En cuanto a la dedicación, los docentes tienen una dedicación de tiempo convencional por horas; medio tiempo, 16 horas a la semana; tiempo completo, 34 horas a la semana, o dedicación exclusiva, 38 horas semanales; con cargas docentes de 8 (medio tiempo), 14 (tiempo completo) o 16 horas (dedicación exclusiva), respectivamente como cargas docentes máximas.

Para los efectos de la fase exploratoria se consideraron todas las dedicaciones; sin embargo, para la fase evaluativa que incluye el tratamiento correspondiente al diseño de pretest-postest grupos experimental y control, no se tomaron los profesores con dedicaciones inferiores a las de tiempo completo y exclusiva; es decir, medio tiempo o tiempo convencional, puesto que su carga académica docente es inferior o igual a 12 horas y no realizan permanencia en la institución.

## **7. Muestra**

El muestreo es un instrumento de gran validez en la investigación. Tamayo (2009) señala que “el investigador selecciona las unidades representativas a partir de los cuales obtendrá los datos que le permitirán extraer inferencias acerca de la población sobre la cual investiga” (p. 181).

En consecuencia, la muestra es un subconjunto fielmente representativo de la población. El tamaño de la muestra depende de la precisión con que el investigador desea llevar a cabo su estudio, pero por regla general se debe usar una muestra tan grande como sea posible de acuerdo a los recursos que haya disponibles. Entre más grande la muestra mayor posibilidad de ser más representativa de la población (Hernández et al., 2010).

**Cuadro5. Profesores de las carreras de Contaduría Pública y Administración del Núcleo LUZ COL**

N° Docentes	Forma de Ingreso	Escalafones	Dedicación o Tiempo de Trabajo	Horas
04	Contratado	Instructor	Tiempo Convencional	12
05	Contratado	Instructor	Tiempo Completo	
03	Ordinario	Instructor	Tiempo Convencional	10, 12 h
01	Ordinario	Instructor	Tiempo Completo	
04	Ordinario	Asistente	Medio Tiempo	
01	Ordinario	Asistente	Tiempo Completo	
02	Ordinario	Agregado	Tiempo Convencional	12 h
16	Ordinario	Agregado	Tiempo Completo	
02	Ordinario	Agregado	Exclusiva	
02	Ordinario	Asociado	Tiempo Convencional	8, 12 h
05	Ordinario	Asociado	Tiempo Completo	
07	Ordinario	Asociado	Exclusiva	
05	Ordinario	Titular	Tiempo Completo	
09	Ordinario	Titular	Exclusiva	
01	Convenio	Sin clasificación	Tiempo Convencional	
01	Docente Libre	Sin clasificación	Tiempo Convencional	
<b>68</b>	<b>TOTAL</b>			

Fuente: Departamento Académicos del Núcleo LUZ COL 2012

Para el caso de la siguiente investigación, en su primera fase, la muestra se subdivide en estratos o subgrupos según las variables o características que se pretenden investigar. Cada estrato debe corresponder proporcionalmente a la población. A continuación se muestra la fórmula estadística para el cálculo del tamaño de la muestra

$$n = \frac{Z^2 N * p * (1 - p)}{E^2 (N - 1) + Z^2 * p * (1 - p)}$$

Dónde:

Z = Valor de Z normal para un nivel de confianza que se considerará en la estimación. La confianza que se prevé es del 95%, por lo que su valor Z en la tabla es de 1,96.

N = Tamaño de la población: Esta es de 1281 estudiantes, de los cuales son 358 Administración y 923 de Contaduría

p = Proporción de estudiantes que poseen la característica a estudiar. Dado que no se conoce esta proporción para la población se asume que  $p = 0,50$

E = Error admisible. En este caso, la investigadora asume un 7% (0,07) como margen de error.

Para los datos suministrados, el tamaño de la muestra será de 170 estudiantes:

$$n = \frac{1,96^2 * 1281 * 0,50 * 0,50}{0,07^2(1281 - 1) + 1,96^2 * 0,50 * 0,50} = 170,11$$

Dentro de este contexto, en la prueba piloto se estratificó la muestra de los estudiantes entre los dos programas académicos seleccionados (Administración y Contaduría), y para así distribuirla equitativamente. La distribución por estratos es mostrada en el cuadro 6.

**Cuadro 6. Distribución de la muestra por estratos**

<b>Carreras</b>	<b>Población</b>	<b>%</b>	<b>Muestra</b>
Administración	358	27,9%	48
Contaduría	923	72,1%	122
<b>Total</b>	<b>1281</b>	<b>100,0%</b>	<b>170</b>

La población docente, para los efectos de la fase exploratoria, se consideró en su totalidad por ser un número inferior a 100 personas; en consecuencia, la muestra tomada para dicha prueba fue de 68 docentes de los programas académicos Administración y Contaduría, siendo sus profesiones las relacionadas con estas áreas de conocimiento.

En cuanto a la muestra empleada para la evaluación del programa, ésta se dividió en dos grupos, experimental y control; para ello se tomó la totalidad de la población del Programa de Ingeniería que cumplieren con el requisito de tener una dedicación de tiempo completo o exclusiva, lo cual se traduce en 55 profesores como grupos experimental y control; sin embargo, de éstos, 03 profesores están de año sabático por lo que no constituyeron parte del estudio (Ver Cuadros 7-10). Es importante acotar que la mayoría de los profesores que conformaron esta muestra son Ingenieros, Arquitectos, Matemáticos, y sólo algunos de ellos tienen una formación profesional distinta, tales como Orientadores, Economistas y Comunicadores Sociales; sin embargo, estos profesionales son parte del programa elegido por tener a su cargo unidades curriculares dentro del mismo.

**Cuadro 7. Profesores Programa Ingeniería, carreras Ambiental, Civil, Mecánica y Petróleo**

<b>N° Docentes</b>	<b>Forma de Ingreso</b>	<b>Escalafones</b>	<b>Dedicación o Tiempo de Trabajo</b>
03	Contratado	Instructor	Tiempo Completo
01	Ordinario	Instructor	Tiempo Completo
00	Ordinario	Asistente	Tiempo Completo
18	Ordinario	Agregado	Tiempo Completo
01	Ordinario	Agregado	Exclusiva
13	Ordinario	Asociado	Tiempo Completo
02	Ordinario	Asociado	Exclusiva
03	Ordinario	Titular	Tiempo Completo
14	Ordinario	Titular	Exclusiva
<b>55</b>	<b>TOTAL</b>		



**Cuadro 8. Distribución de la Muestra por Grupos**

PROGRAMA	GRUPO		TOTAL
	EXPERIMENTAL	CONTROL	
INGENIERÍA	26	26	52
<b>TOTAL</b>	26	26	52

Como puede observarse, en los cuadros 7-9, la muestra constituyente de los grupos experimental y control son en su mayoría profesores ordinarios de la institución, siendo solamente tres (3) de ellos contratados. Asimismo, de los cincuenta y dos (52) docentes que formaron parte de esta fase de la investigación, el grupo control tenía 11 mujeres y 15 hombres, mientras el grupo experimental se manejaba con 15 mujeres y 11 hombres.

**Cuadro 9. Distribución de la muestra por sexo**

Sexo	Grupo Control		Grupo Experimental		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Femenino	11	42.31%	15	57.69%	26	50%
Masculino	15	57.69%	11	42.31%	26	50%
Total	26	100%	26	100%	52	100%

En cuanto a la edad, el rango estuvo entre 26 a 67 años; donde las mayores concentraciones por intervalo en el grupo control se dio en las siguientes edades: 48-49 años, 19.23%; 32-33, 46-47 y 54-55 años, cada uno con 11.54%; en el grupo experimental se congregaron así: 46-47 años, 15.38%; 38-39 y 42-43 años, con un 11.54% cada intervalo. En el total de ambos grupos se observó que el intervalo de edad con mayor agrupación fue el de 46-47 años con 13.46%, siguiéndole con 9.62% los intervalos de 48-49 y 54-55 años.

**Cuadro10. Distribución de la muestra por edad**

Edad	Grupo Control		Grupo Experimental		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
26-27	1	3.85%	0	0	1	1.92%
28-29	0	0	1	3.85%	1	1.92%
30-31	0	0	1	3.85%	1	1.92%
32-33	3	11.54%	1	3.85%	4	7.69%
34-35	2	7.69%	1	3.85%	3	5.77%
36-37	2	7.69%	1	3.85%	3	5.77%
38-39	0	0	3	11.54%	3	5.77%
40-41	0	0	1	3.85%	1	1.92%
42-43	1	3.85%	3	11.54%	4	7.69%
44-45	2	7.69%	2	7.69%	4	7.69%
46-47	3	11.54%	4	15.38%	7	13.46%
48-49	5	19.23%	0	0	5	9.62%
50-51	1	3.85%	1	3.85%	2	3.85%
52-53	1	3.85%	1	3.85%	2	3.85%
54-55	3	11.54%	2	7.69%	5	9.62%
56-57	1	3.85%	1	3.85%	2	3.85%
58-59	0	0	1	3.85%	1	1.92%
60-61	1	3.85%	1	3.85%	2	3.85%
62-63	0	0	0	0	0	0
64-65	0	0	0	0	0	0
66-67	0	0	1	3.85%	1	1.92%
Total	26	100%	26	100%	52	100%

## **8. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

### **8.1. Técnicas Utilizadas**

Las técnicas son medios de los que se vale el investigador en determinadas ocasiones para dar respuestas anticipadas a resultados posibles de investigaciones diversas, obteniendo así una plataforma para apoyarse y definir los resultados. En este sentido la técnica empleada fue: la encuesta, utilizando un instrumento de opción de respuesta tipo escala de estimación con la finalidad de analizar la información desde una perspectiva real en función de la misma. Asimismo, se empleó un cuestionario mixto (preguntas cerradas y abiertas) para dar mayor profundidad al estudio en su fase evaluativa.

### **8.2. Instrumentos**

Los instrumentos constituyen los medios utilizados para medir el comportamiento o atributos de las variables de estudio (Chávez, 2004). Al respecto en el presente trabajo se utiliza un cuestionario de recolección de datos, el cual consiste en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández et al, 2010, p. 217). El mismo debe ser congruente con el planteamiento del problema, y por ende con la literatura revisada que sustenta al mismo.

El diseño de los instrumentos debe cumplir con dos condiciones fundamentales para su aplicación. La validez es la eficiencia con que un instrumento mide lo que se pretende medir (Chávez, 2004). Para esto se someten los mismos al juicio de expertos, cuya función es analizar el contenido con personas especialistas en el área al que ha de aplicarse el instrumento. Esto permite su coherencia con los objetivos planteados en la investigación.

Para efectos del presente estudio, en primera instancia se utilizaron dos cuestionarios auto aplicados, uno para docentes y otro para estudiantes, compuesto por 53 ítems o afirmaciones para medir la variable Relación Docente-Alumno, sus tres (3) dimensiones (Competencias Profesionales, Roles y Cualidades), subdimensiones de cada dimensión y 18 indicadores, cada uno con cuatro alternativas de respuesta: Siempre

(S) – Casi Siempre (CS) – A veces (AV) – Nunca (N), cuyas puntuaciones van desde 3 a 0 punto, respectivamente (Anexos A y B).

En cuanto a la distribución de los ítems, siete (7) preguntas se correspondieron con las competencias genéricas instrumentales (1-7); nueve (9) con las competencias genéricas personales (8-16); cinco (5) competencias genéricas sistémicas (17-21); dos (2) competencias específicas (22-23); cinco (5) para los roles del docente (24-28); tres (3) para los roles del alumno (29-31); doce (12) para las cualidades positivas del docente (32-43), cuatro (4) para las actitudes negativas del docente (44-48), y cinco (5) para las cualidades del alumno (49-53).

Asimismo, para completar la información cuantitativa obtenida con los cuestionarios aplicados, tanto en la fase exploratoria como evaluativa, se incluyó en la última fase un instrumento mixto cuanti-cualitativo con preguntas cerradas y abiertas para ofrecer una interpretación más profunda de las respuestas dadas por los docentes en los grupos experimental y control en relación a las competencias profesionales y los roles docentes (Anexo D).

Este instrumento contenía cuatro preguntas cerradas referidas a las competencias generales y específicas con escalamiento tipo Likert cuyas alternativas eran: Muy Alta (MA), Alta (A), Media (M), Baja (B), y Muy Baja (MB), sus puntuaciones van desde 4 a 0 punto, respectivamente. Cada pregunta cerrada iba acompañada por una pregunta abierta dónde se solicitaba la razón por la cual se había valorado de esa manera en cada caso. Luego se hacía otra pregunta referida a las competencias solicitando al docente que indicara su nivel de identificación y las acciones a tomar para desarrollarlas en su ejercicio profesional: Finalmente, se pedía a cada sujeto que indicara el rol con el cual se identificaba en el presente y el que desearía alcanzar.

### **8.2.1. Validez y Confiabilidad**

#### **8.2.1.1. Validez**

En Ciencias Sociales, el diseño de instrumentos debe cumplir con dos condiciones fundamentales para su aplicación. La primera de ellas es

la validez, la cual es la eficiencia con que un instrumento mide lo que se pretende medir (Chávez, 2004; Hernández et al., 2010; Hurtado, 2010). Para esto se somete el mismo a lo que se ha denominado juicio de expertos, cuya función es analizar el contenido con personas especialistas en el área al que ha de aplicarse el instrumento. Ello permite su coherencia con los objetivos planteados en la investigación.

En conclusión, esta validez de contenido se refiere “al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández et al., 2010, p. 200).

De esta manera el instrumento se sometió al juicio de cinco expertos de líneas de investigación, quienes son investigadores activos y asesores metodológicos para que ellos determinasen si los instrumentos presentaban coherencia con relación a la variable, dimensiones, subdimensiones e indicadores del estudio, lo cual permitiría su aplicación y el alcance de los objetivos generales y específicos determinados en esta (Anexo C).

#### **8.2.1.2. Confiabilidad**

En cuanto a la confiabilidad cabe destacar la definición de Hernández et al (2010, p. 200), quienes argumentan que “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados”.

Bajo estas perspectivas, la confiabilidad, se obtuvo mediante la aplicación de una prueba piloto de los instrumentos a una muestra de 30 estudiantes y 20 docentes de un universo similar al seleccionado para esta investigación.

En el primer cálculo de la evaluación con los 53 ítems iniciales para la prueba de confiabilidad el programa estadístico SPSS 18 arrojó el coeficiente Cronbach (alfa) de 0,936 indicando que el instrumento era totalmente confiable lo cual permitió aplicarlo sin ningún problema (Cuadro 11).

**Cuadro 11. Estadística de Fiabilidad**

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
,936	53

Mientras que en el cuadro 12, se muestran las estadísticas totales de los elementos conformantes del Instrumento; en este también se puede observar el detalle de la media, la varianza de la escalas si se elimina el elemento y los resultados detallados por el Alfa de Cronbach, siendo este último el que permitió determinar el grado de confiabilidad existente en cada indicador.

**Cuadro12. Estadísticas Totales de los Elementos**

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
<b>Ítems</b>	<b>Media de la escala si se elimina el elemento</b>	<b>Varianza de la escala si se elimina el elemento</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</b>
El docente universitario es investigador activo.	110,3500	374,555	,004	,938
Una de las competencias instrumental del docente universitario es el manejo de otro idioma.	110,5000	355,421	,627	,934
El docente universitario es analítico.	109,5000	354,158	,737	,933
El docente universitario tiene capacidad de síntesis.	109,6500	355,503	,753	,934
La organización es una competencia profesional que posee un docente universitario.	110,0000	349,474	,589	,934
La planificación es una competencia que tiene el docente universitario.	109,7000	344,221	,831	,932

Las competencias para gestionar la información son propias del docente universitario.	109,7000	357,484	,521	,935
El trabajar en equipo es una competencia necesaria del docente.	109,3000	376,853	-,094	,938
El docente universitario es capaz de tener buenas relaciones interpersonales.	109,5500	356,050	,682	,934
El docente universitario es capaz de promover buenas relaciones interpersonales.	109,6500	358,976	,499	,935
El compromiso ético del docente es consigo mismo.	109,5500	343,945	,754	,933
El compromiso ético del docente es con su entorno.	109,6000	340,568	,855	,932
El compromiso ético del docente es con sus estudiantes.	109,6500	350,345	,730	,933
El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes.	109,5500	353,208	,717	,933
El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus colegas.	109,4500	345,208	,785	,933
El docente universitario posee sentido de pertenencia con la institución en la cual labora.	110,0500	359,839	,609	,934
El docente universitario debe ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.	109,2500	361,461	,501	,935
El docente universitario es creativo.	109,8000	352,168	,745	,933
El docente universitario debe ser un líder en su espacio educativo.	109,1500	356,976	,694	,934

Saber tomar decisiones es una competencia que tiene un docente universitario.	109,4500	349,839	,655	,934
El docente universitario es un aprendiz permanente.	109,0500	366,050	,411	,936
El docente universitario debe tener conocimientos específicos actualizados de su área de competencia.	108,9500	376,261	-,097	,937
El docente universitario debe saber cómo transferir el conocimiento relacionado con su área de competencia a los estudiantes.	108,9500	373,313	,110	,937
El docente universitario orienta al estudiante para que organice los conocimientos.	109,6500	351,713	,743	,933
El docente universitario orienta al estudiante para que maneje los conocimientos.	109,5500	350,576	,744	,933
El docente universitario enseña a sus estudiantes tanto de contenidos como procesos estratégicos.	109,6000	350,147	,775	,933
El docente universitario debe identificarse con los principios de la institución a la que pertenece.	109,1000	376,726	-,106	,938
El docente universitario debe identificarse con la filosofía de la institución a la que pertenece.	109,1500	378,345	-,188	,938
El estudiante universitario debe mantenerse en constante búsqueda del conocimiento.	109,0500	370,892	,151	,937
El estudiante universitario debe estar comprometido con su aprendizaje.	108,9000	374,726	,016	,937



El estudiante universitario debe asumir el aprendizaje como un agente transformador de su realidad.	108,9500	371,734	,222	,936
El docente universitario es capaz de escuchar a los estudiantes sin emitir juicio.	109,9000	372,305	,060	,938
El docente universitario es capaz de conectarse a otra persona para comprenderla desde su punto de vista.	110,0000	356,105	,701	,934
El docente universitario debe ser realmente quien él/ella es; es decir, ser auténtico.	109,3000	381,379	-,255	,939
El docente universitario muestra atención a lo que el estudiante dice para interpretar sus deseos y necesidades.	110,0500	356,787	,593	,934
El respeto hacia la persona, es un factor que hace más viable y posible la relación docente-alumno.	108,9500	375,945	-,075	,937
El docente universitario reconoce su personalidad.	109,5000	349,105	,844	,933
El docente universitario que practica la cordialidad con sus estudiantes permite que estos estén en sintonía y a gusto.	109,0500	369,418	,250	,936
La confianza entre docente y alumno fortalece los lazos de cooperación.	109,3000	357,484	,589	,934
La actitud de profesionalidad en el docente se evidencia cuando responde al estudiante para aclarar alguna duda de orden cognoscitivo.	109,1500	363,187	,445	,935

El docente reconoce sus sentimientos y emociones, cómo influyen éstos en el comportamiento social (educativo), y a responder a ellos en forma apropiada.	109,7000	347,695	,837	,932
El docente universitario es capaz de reconocer las fuentes de estrés.	109,8500	351,082	,821	,933
El docente universitario tiene la capacidad de enfrentar de forma constructiva los problemas y conflictos, para buscar su solución.	109,4500	344,366	,920	,932
El docente universitario promueve relaciones de dependencia con sus estudiantes.	110,5000	365,105	,212	,938
El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo del estatus social.	110,7500	380,724	-,231	,939
El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su preferencia sexual.	110,8500	380,661	-,165	,941
El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su religión.	111,0500	386,050	-,315	,942
El docente universitario permite ridiculizar a los estudiantes por su género.	111,5500	381,418	-,381	,939
El estudiante universitario toma notas de lo trabajado en clase.	109,9500	359,313	,536	,935
La actitud del estudiante universitario durante la clase es de atención.	110,0500	358,155	,501	,935

El estudiante universitario cumple con las actividades asignadas por el docente en el plazo estipulado.	110,1000	358,832	,732	,934
El estudiante universitario se prepara para obtener buenos resultados en los evaluativos.	110,0500	359,629	,547	,935
El estudiante universitario demuestra ser buen compañero al ayudar y respetar a otros.	110,2500	364,513	,525	,935

## 9. Procedimiento de la Investigación

Para dar cumplimiento a los objetivos generales de la presente investigación se enuncia el análisis como principal habilidad de pensamiento para la elaboración de los estudios respectivos en cuanto al tema central de estudio. En primer lugar la investigadora buscó conocer el estado actual del ejercicio docente en las aulas del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia.

A través de las indagaciones pertinentes se procedió a la verificación de la información constatando con los protagonistas del hecho educativo, a través de la observación. Se plantearon varias visitas, tanto a las coordinaciones como a las aulas de clases, en calidad de observadora; esto tuvo por finalidad secundar la visión obtenida y las narraciones hechas por los estudiantes y docentes. A raíz de las visitas se pudo constatar que había dificultades en la relación entre docentes y sus estudiantes a la hora de las sesiones de clases y fuera de ella.

En virtud de ello, y bajo una óptica profesional, se procedió a investigar a los docentes con la intención de recopilar la información necesaria fuente del sustento para plantear el problema; para ello se usó la toma de notas. Como resultado de esta tarea se logró obtener, en primer lugar, la deficiencia de competencias profesionales que, sin querer, abría paso a una situación peor como lo es la deserción de estudiantes de sus aulas de clase; ello motivó al planteamiento de visitas a cada una de

las aulas, específicamente del área de Administración y Contaduría Pública, con el propósito de lograr un contacto más abierto, tanto con la población de docentes como la de estudiantes. Durante las diferentes sesiones el personal encargado de velar por las estructuras y normativas institucionales estuvo presente siendo participe de la situación y apoyando la investigación de manera tal que se lograra la misión de la misma y posteriormente su aplicación.

Una vez determinada la situación negativa se aclararon dentro de un basamento teórico y legal las perspectivas de cada docente con respecto a sus competencias, específicamente profesionales, dentro del área de la docencia, explicando seguidamente dentro de la misma acción cuales eran las debilidades de cada uno así como también de los estudiantes involucrados con la investigación.

Seguidamente se realizó la revisión bibliográfica y documental sobre la temática, lo cual permitió establecer las preguntas y los objetivos de investigación. Una vez realizado esto, se estructuró el cuadro de variable del estudio, estableciendo las dimensiones, subdimensiones e indicadores que serían evaluados

Este paso fue uno de los más importantes del proceso, por cuanto facilitó la construcción del instrumento de recolección de datos, el cual fue validado a través del análisis de expertos y, una vez efectuadas las correcciones planteadas por estos, se aplicó para lograr su confiabilidad como prueba piloto a un grupo de estudiantes y docentes pertenecientes a una población distinta de la muestra. Con los datos obtenidos, se calculó su coeficiente de confiabilidad.

Es propicio mencionar que la información se categorizó de acuerdo a la variable de estudio, relación docente-alumno. Para definir aún más se describieron las competencias profesionales, los roles y las cualidades de cada uno de los actores implicados; es decir, docente y estudiante.

Cubiertas las fases de confiabilidad y validez del instrumento, uno para estudiantes y otro para docentes, se pasó a la fase exploratoria de la investigación con las muestras escogidas para ello. Los resultados

producto de esta fase permitieron comprobar las necesidades existentes, lo cual se materializó en el programa diseñado.

Una vez diseñado el programa con base a los resultados obtenidos durante la fase exploratoria del estudio (éste se describió en el punto 3.2.1.1), se pudo aplicar el mismo a una muestra de docentes del Programa Ingeniería, quienes se constituyeron en los grupos experimental y control. Todo ello tuvo por finalidad poder evaluar la eficacia y pertinencia del programa y establecer si realmente el mismo tenía significancia o no como programa desarrollador de competencias profesionales y de revisión de los roles y cualidades de los docentes universitarios.

El instrumento, ya descrito en el punto 3.8.2., se constituyó asimismo en las pruebas aplicadas como pre y post a los grupos experimental y control (Anexos B y D).

Entre una y otra prueba transcurrió el tiempo estipulado para el tratamiento; en otras palabras, el pretest se aplicó al grupo experimental antes de iniciar el taller interventor y al finalizar el mismo; en cuanto al grupo control, se reunió a los profesores en otro lugar y se les aplicó el instrumento, como pre y post, el mismo día que al experimental. Asimismo, el instrumento cuanti-cualitativo se aplicó a ambos grupos al finalizar el tratamiento, en el caso del grupo experimental, y el mismo día al grupo control en otro espacio.

Una vez recabados todos los datos obtenidos en esta segunda aplicación, se realizaron los análisis estadísticos que correspondiesen para realizar las comparaciones; todo ello generó las conclusiones y recomendaciones del estudio.

## **10. Procesamiento Estadístico de los Datos**

Para poder determinar si las hipótesis particulares se confirman o no, se requiere de un procedimiento objetivo basado en la información obtenida en la investigación así como en el margen de riesgo que esté dispuesto a aceptar si el criterio de decisión respecto a la hipótesis resulta

incorrecto. Por lo general este procedimiento consiste en diversos pasos, que se presentan a continuación:

### **10.1. Análisis de Datos Cuantitativos**

El procesamiento de los datos se realizó a través del programa estadístico llamado SSPS 18. El uso de la aplicación permite:

- Explorar los datos obtenidos en la recolección.
- Analizar descriptivamente los datos por variable.
- Visualizar los datos por variable.
- Evaluar la confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos de medición utilizados.
- Analizar e interpretar mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas (análisis estadístico inferencial).
- Realizar análisis adicionales.
- Preparar los resultados para presentarlos.

Para efectos de la siguiente investigación se realiza una estructura gráfica correspondiente a cada ítem utilizado en los instrumentos de recolección de datos, examinando cada una de las dimensiones, subdimensiones y los indicadores desglosados de la variable de estudio, como lo es la Relación Docente-Alumno, entre los actores del hecho educativo; a su vez se estudia cada uno de los protagonistas en relación a las preguntas realizadas por el investigador.

Se acotaron las respuestas tal y como se evidenciaron en los instrumentos respectivos lo cual generó examinar a gusto a través de los analizadores de datos tanto humanos como digitales permitiendo la estratificación de información generando los datos estadísticos por parte de programa utilizado.

Adicionalmente al análisis descriptivo a través de distribuciones de frecuencias y medias, se utilizaron otras técnicas de estadística inferencial. En la fase exploratoria para la realización de pruebas de significación en las hipótesis relacionadas a comparar las diferencias entre la relación docente – alumno percibidas tanto por los docentes como los estudiantes de la muestra en la prueba piloto (hipótesis 1.4.1 a 1.4.3).

Se utilizó el test U de Mann Whitney, Esta prueba permite comparar el comportamiento de una variable para dos muestras independientes, donde el grupo 1 son los docentes y el grupo 2 son los alumnos y la variable de estudio es la relación docente-alumno. Cabe destacar que se selecciona esta prueba debido a que la variable posee un nivel de medición ordinal. Se utilizó un nivel de significación del 5% (0,05) para la realización de la prueba, de modo que si  $p(\text{prob}) < 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula.

En la fase experimental, se realizaron para el conjunto de las hipótesis 3.1 a 3.4 las pruebas t para la comparación de medias relacionadas para determinar si el programa tenía un efecto significativo en la variable docente-alumno y sus dimensiones: competencias profesionales, cualidades y roles. Para la realización de las pruebas, se calcularon las sumas de puntajes de la variable y de cada una de las dimensiones por sujeto antes y después de la implantación del programa y así obtener sus medias aritméticas. La regla de decisión es si  $p(\text{prob}) < 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, aunque en algunos casos, esta prueba llegó a ser significativa al 1% (0,01).

Para validar estos resultados, simultáneamente se aplica la prueba T para muestras independientes, donde el grupo 1 es el grupo es la muestra de docentes a quienes se le aplicó el programa es su etapa pre-test (conformada por 26 sujetos) y el grupo 2 es el conjunto de los docentes que sirven de control (igualmente de 26 sujetos). Se les se calcularon las sumas de puntajes de la variable y de cada una de las dimensiones por sujeto, obteniéndose con esto sus medias aritméticas.

Posteriormente, una vez obtenidos los resultados a través de la aplicación SPSS, se procede a realizar la prueba de igualdad de varianzas o F de Levene para identificar si los grupos experimental pre-test y control poseen homogeneidad o no en sus varianzas. En esta prueba la hipótesis nula es asumir que ambos grupos poseen varianzas iguales y a regla de decisión es si  $p(\text{prob}) < 0,05$ , se rechaza la  $H_0$ .

Según el resultado de la prueba anterior, se procede con la prueba T de muestras independientes, cuya hipótesis nula genérica hace referencia a la igualdad en los valores promedios obtenidos en la encuesta para ambos grupos para la variable o dimensión que se esté analizando. La regla de decisión es si  $p$  (prob)  $< 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, no obstante en algunos casos, esta prueba llegó a ser significativa al 1% (0,01). Aceptar la  $H_0$  en esta prueba implicaría que tanto el grupo experimental como el control se encontraban en igualdad de condiciones antes de la aplicación del programa diseñado para la variable y subdimensiones estudiadas.

En cuanto a las hipótesis 3.5, se realizó un análisis de regresión simple, en el que se toman como estadísticos para la interpretación del coeficiente de determinación o  $r^2$  y la prueba T para el coeficiente pendiente.

El  $r^2$  mide la bondad de ajuste de una recta de regresión a los datos de origen. Una interpretación menos abstracta de este coeficiente es que mide la proporción de la varianza de una variable dependiente; ésta es explicada ante la variación de una variable independiente. Es decir, indica qué tanto puede influir una variable independiente en el comportamiento de una variable dependiente; qué tan capaz es de predecir su comportamiento.

Por su parte, la prueba T para el coeficiente pendiente, comprueba si una variable independiente explica o no significativamente a una variable dependiente. Se rechazará la hipótesis nula (la variable predictora o independiente no explica significativamente a la variable dependiente) si  $p$  (prob)  $< 0,05$ .

En la hipótesis 3.6, se aplica una prueba t de muestras independientes, en las que se aplica a cuatro combinaciones: grupo experimental pretest, grupo experimental posttest, grupo control pretest y grupo control posttest. Esto se realizará debido a que se considerará como factor o variable independiente al sexo y el objetivo es determinar si el género de los docentes influye en los resultados del desarrollo de la



variable docente – alumno. Se considerará significativa esta relación si  $p < 0,05$ .

## **CAPÍTULO IV:**

## **RESULTADOS**



## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **1. Diagnóstico de las Competencias Profesionales, Roles y Cualidades de los Docentes Universitarios**

##### **1.1. Competencias Profesionales de los Docentes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes**

El cuestionario denominado Relación Docente-Alumno se aplicó por primera vez a un grupo de docentes y de estudiantes de los Programas de Administración y Contaduría Pública, ambos parte del Programa Académico de Ciencias Económicas y Sociales del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia en Venezuela. Esta aplicación sirve como diagnóstico de la relación docente-alumno por medio de sus dimensiones: competencias profesionales generales y específicas, roles y cualidades de los docentes vistos desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes, parejas protagonistas del hecho educativo. Los resultados se presentarán organizados en tablas lo cual facilitará su posterior interpretación.

Como ya se explicó previamente la variable Relación Docente-Alumno se estudió a través de tres dimensiones y sus respectivos indicadores. Se inicia con la fase exploratoria para luego proceder a hacer lo propio con la fase evaluativa. La primera fase es totalmente descriptiva y mediante su análisis se responde al primer objetivo general el cual solicitaba diagnosticar las competencias profesionales, roles y cualidades existentes en los profesores universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), lo cual se logrará por medio de los tres objetivos específicos identificados con los numerales 1.1 a 1.3.

La variable estudiada es Relación Docente-Alumno. La primera dimensión que se revisa es Competencias Profesionales, Sub-Dimensión Competencias Genéricas o Transversales, Indicador Competencias Instrumentales.

La data colectada para el primer indicador, Competencias Instrumentales, se registra en los siete primeros ítems del cuestionario, tal como se indica a continuación (Ver Tabla 1). En la tabla se observa que en el mencionado indicador se encuentran acciones específicas que se consideran como habilidades dentro de las competencias genéricas instrumentales, tales como: conocimiento de investigación; manejo de otro idioma; capacidad de análisis; capacidad de síntesis; organización; planificación; gestión de información.

Estas competencias se interpretarán desde las perspectivas de los docentes (Tabla 1) y de los estudiantes (Tabla 2). Así se podrá más adelante comparar la relación docente-alumno en función de las percepciones de los actores con respecto a las competencias profesionales que debe poseer el profesor universitario, lo cual se constituye en el objetivo N° 1.4 de esta disertación doctoral.

Se puede observar que en la habilidad relacionada con la competencia investigadora, los docentes consideraban que casi siempre deberían ser investigadores activos (30/68) o a veces (26/68); solamente 12/68 profesores consideraron que siempre tendrían que cumplir con ese rol; esto representa en porcentajes 44.12%, 38.24% y 17.65%, respectivamente. Estos resultados la ubican en una categoría moderada. Ello contradice el deber ser establecido en las leyes y reglamentos en Venezuela, puesto que la Ley de Universidades vigente señala que el profesor universitario además de ser docente debe ser investigador activo.

En lo que respecta al dominio de una segunda lengua distinta a la materna, 39 profesores de 68 (57.35%) consideraron que dicha competencia era necesaria a veces, cuando en realidad es indispensable que todo docente universitario domine al menos un segundo idioma. Estos resultados ubican el ítem en una categoría moderada. Lo que va en concordancia con lo expuesto por Villa y Poblete (2004), quienes incluyen como una habilidad dentro de la categoría de competencias genéricas instrumentales el dominio de una segunda lengua, diferente a la materna,

así como el manejo adecuado de la comunicación oral y escrita en la lengua principal.

**Tabla 1. Competencias Instrumentales desde la perspectiva del docente**

Indicador	Competencias Instrumentales													
Ítems	El docente universitario es investigador activo.		Una de las competencias instrumental del docente universitario es el manejo de otro idioma.		El docente universitario es analítico.		El docente universitario tiene capacidad de síntesis.		La organización es una competencia profesional que posee un docente universitario.		La planificación es una competencia que tiene el docente universitario.		Las competencias para buscar la información son propias del docente universitario.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	12	17,65	8	11,76	23	33,82	26	38,24	25	36,76	30	44,12	27	39,71
Casi Siempre	30	44,12	14	20,59	35	51,47	29	42,65	32	47,06	18	26,47	24	35,29
A veces	26	38,24	39	57,35	10	14,71	11	16,18	11	16,18	20	29,41	17	25,00
Nunca	0	0,00	7	10,29	0	0,00	2	2,94	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100
Prom	1,79		1,34		2,19		2,16		2,21		2,15		2,15	
Categoría	Moderada		Moderada		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,00													
Categoría	Alta													

Fuente: Elaboración propia

Las restantes competencias genéricas instrumentales consideradas por los docentes universitarios resultaron, desde su percepción, más fáciles de poseer puesto que se relacionaban con las capacidades de análisis (33.82% respondieron que siempre, y 51.47% casi siempre), síntesis (38.24% y 42.65%, siempre y casi siempre, respectivamente), organización (36.76% siempre, 47.06% casi siempre), planificación (siempre, 44.12%; casi siempre, 26.47%), búsqueda de información (siempre 39.71%; casi siempre, 35.29%).

Ubicando estos ítems en la categoría alta que van en correspondencia con lo expuesto por Villa y Poblete (2004) en relación a las competencias en estudio, puesto que para ellos son parte de las

habilidades manuales, así como capacidades cognitivas y metodológicas que las conforman, y que se deben desarrollar.

Estos resultados dejan ver que en lo que se refiere a las capacidades de análisis, síntesis, organización, planificación y búsqueda de información, los profesores universitarios se sienten capaces, exitosos; sin embargo, cuando se habla de ser investigador y de dominar otro idioma, no consideraron que ambas competencias eran tan importantes. Lo cual resulta paradójico, ya que para ser investigador se debe tener las capacidades que los profesores consideraron importantes, sin relacionarlas con esta.

**Tabla 2: Competencias genéricas instrumentales de los Docentes desde la perspectiva del Alumno**

Indicador	Competencias Instrumentales													
	El docente universitario es investigador activo.		Una de las competencias instrumental del docente universitario es el manejo de otro idioma.		El docente universitario es analítico.		El docente universitario tiene capacidad de síntesis.		La organización es una competencia profesional que posee un docente universitario.		La planificación es una competencia que tiene el docente universitario.		Las competencias para buscar la información son propias del docente universitario.	
Ítems														
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	78	45,9	18	10,59	80	47,1	90	52,9	84	49,41	90	52,94	52	30,59
Casi Siempre	62	36,5	41	24,12	69	40,6	58	34,1	48	28,24	51	30,00	69	40,59
A veces	28	16,5	80	47,06	20	11,8	22	12,9	37	21,76	23	13,53	43	25,29
Nunca	2	1,18	31	18,24	1	0,59	0	0,00	1	0,59	6	3,53	6	3,53
Total	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	2,27		1,27		2,34		2,40		2,26		2,32		1,98	
Categoría	Alta		Moderada		Alta		Alta		Alta		Alta		Moderada	
X Ind	2,12													
Categoría	Alta													

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los estudiantes la mayoría (140/170) considera que siempre y casi siempre sus profesores deberían ser investigadores activos, 45.88% y 36.47%, respectivamente; mientras que el 16.47% dice que a veces, y un 1.18% no lo considera importante, ubicándose en la categoría alta. Como puede observarse los estudiantes están claros

acerca de la necesidad de esta competencia en sus profesores, sin embargo los docentes, como ya se manifestó anteriormente, respondieron con que casi siempre (44.12%) debían poseerla o desarrollarla.

En lo que se refiere a la segunda competencia genérica instrumental declarada; es decir, manejo de un segundo idioma, se ubica en una categoría moderada, considerando los estudiantes en su mayoría (111/170) que esa competencia no es tan importante puesto que fluctuó entre a veces o nunca sus respuestas 47.06% y 18.24%, respectivamente, en contraste con un 24.12% y un 10.50% que si consideraban que casi siempre y siempre deberían manejar un segundo idioma.

Respecto al resto de las competencias genéricas instrumentales contempladas en la tabla 2, se observó que la mayoría de los estudiantes (159) consideran que sus profesores deben ser analíticos (87.65%), ubicándose en las categorías de siempre (47.06%) y casi siempre (40.59%); 148 estudiantes afirman que deben tener capacidad de síntesis, lo cual se corresponde con un 87.06% desglosado entre siempre, 52.94%, y casi siempre, 34.12%; 132 estudiantes, 77.65%, señalan que sus profesores deben ser organizados, opción siempre 49.41%, y casi siempre, 28.24%; 141 estudiantes (82.94%) aseveran que otra competencia es el saber planificar (52.94%, siempre; 30% casi siempre), y finalmente, en este aparte, 52% de los estudiantes dice que siempre los docentes universitarios deben ser capaces de saber buscar información, y un 40.59% indica que casi siempre deben saber hacerlo, en términos de promedio se considera que las competencias instrumentales son altas.

En lo que atañe a las competencias genéricas personales (ver Tablas 3 y 4) se revisarán igualmente desde las perspectivas de los docentes y de los estudiantes. En la primera de estas los resultados evidencian que la mayoría de los profesores universitarios consideran que pueden trabajar en equipo (67.65% respondieron que siempre); 61.76% señalaron que casi siempre eran capaces de tener buenas relaciones interpersonales; 63.24% indicaron que casi siempre eran capaces de



promover buenas relaciones interpersonales; 58.82% respondientes indicaban que el compromiso ético era consigo mismo; 56 profesores de 68 (82.35%) plantearon que siempre el docente universitario debe ser capaz de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes; y finalmente, consideraron que debían tener sentido de pertenencia con la institución donde se labore (siempre, 45.59% y casi siempre, 36.76%). Con una categoría alta, esta visión de sí mismos a nivel de competencias de tipo personal ofrece una panorámica de un docente que se desarrolla más en lo personal que en lo instrumental, lo cual indica que hay que fortalecer lo segundo.

A este respecto, Posada (2004) asevera que aunque es importante el saber hacer, el mismo debe incluir un desempeño en todos los órdenes, lo cual incluye lo tangible y lo intangible.

En la Tabla 4, se evidencia que existen altas competencias genéricas personales desde la perspectiva de los alumnos, la opción de siempre muestra que los estudiantes consideraron que los docentes deberían saber cómo trabajar en equipo (38.24%); ser capaces de tener buenas relaciones interpersonales (36.47%); promover buenas relaciones interpersonales en otros (34.71%); tener compromiso ético consigo mismo (44.71%); tener compromiso ético con su entorno (40.59%); compromiso ético con sus estudiantes (58.24%); capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes (76.47%), y sentido de pertenencia con la institución donde labora (47.06%).

Se observa que estudiantes y profesores tuvieron bastante concordancia en lo que respecta a este grupo de competencias genéricas.

En lo que concierne a las competencias profesionales genéricas sistémicas, son aquellas en que se manejan las capacidades de los profesores universitarios para adaptarse a nuevas situaciones, ser creativos, líderes en el espacio educativo, tomar decisiones, y ser un aprendiz permanente. A esto, los 68 profesores que suministraron información respondieron en su gran mayoría que todo profesor universitario debía tener las mismas, ubicándose en la categoría alta; es

decir que si hay altas competencias genéricas sistémicas desde la perspectiva de los docentes (Tabla 5). Así se observa que el 86.76% de los docentes considera que el profesor universitario debe ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones; 55.88% que deben ser creativos; 89.71% ser líderes en su espacio educativo; 80.88% ser capaz de tomar decisiones, y 85.29% que deben ser aprendices permanentes.

Ello concuerda con lo planteado por Bunk (1994) cuando afirma que la autonomía personal y la flexibilidad en el desempeño profesional constituyen elementos esenciales en “la comprensión de la competencia, son un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo” (p. 9).

En cuanto a estas mismas competencias, los alumnos consideraron que sus profesores deberían tener las mismas desarrolladas siempre y casi siempre. La Tabla 6 señala la data aportada por la participación de 170 estudiantes de las carreras de Administración y Contaduría.

**Tabla 3. Competencias Genéricas Personales desde la perspectiva del docente**

Indicador	Competencias Personales																	
	El trabajar en equipo es una competencia necesaria del docente		El docente universitario es capaz de tener buenas relaciones interpersonales.		El docente universitario es capaz de promover buenas relaciones interpersonales.		El compromiso ético del docente es consigo mismo.		El compromiso ético del docente es con su entorno.		El compromiso ético del docente es con sus estudiantes.		El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes.		El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus colegas.		El docente universitario posee sentido de pertenencia con la institución en la cual labora.	
Ítems	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	46	67,65	16	23,53	17	25	40	58,82	36	52,94	46	67,65	56	82,35	58	85,29	31	45,59
Casi Siempre	12	17,65	42	61,76	43	63,24	21	30,88	25	36,76	14	20,59	10	14,71	7	10,29	25	36,76
A veces	5	7,35	10	14,71	8	11,76	7	10,29	6	8,82	8	11,76	2	2,94	3	4,41	12	17,65
Nunca	5	7,35	0	0	0	0	0	0	1	1,47	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100
Prom	2,46		2,09		2,13		2,49		2,49		2,56		2,79		2,81		2,28	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,45																	
Categoría	Alta																	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4. Competencias Genéricas Personales desde la perspectiva de los alumnos**

Indicador	Competencias Personales																	
	El trabajar en equipo es una competencia necesaria del docente		El docente universitario es capaz de tener buenas relaciones interpersonales.		El docente universitario es capaz de promover buenas relaciones interpersonales.		El compromiso ético del docente es consigo mismo.		El compromiso ético del docente es con su entorno.		El compromiso ético del docente es con sus estudiantes.		El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes.		El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus colegas.		El docente universitario posee sentido de pertenencia con la institución en la cual labora.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	65	38,24	62	36,47	59	34,71	76	44,71	69	40,59	99	58,24	130	76,47	116	68,24	80	47,06
Casi Siempre	56	32,94	65	38,24	60	35,29	50	29,41	64	37,65	49	28,82	25	14,71	34	20,00	49	28,82
A veces	41	24,12	40	23,53	45	26,47	33	19,41	28	16,47	19	11,18	12	7,06	16	9,41	34	20,00
Nunca	8	4,71	3	1,76	6	3,53	11	6,47	9	5,29	3	1,76	3	1,76	4	2,35	7	4,12
Total	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	2,05		2,09		2,01		2,12		2,14		2,44		2,66		2,54		2,19	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,25																	
Categoría	Alta																	

Fuente: Elaboración propia

En las competencias profesionales sistémicas (Tablas 5 y 6) hubo bastante acuerdo entre docentes y alumnos acerca de las mismas, en especial por parte de los estudiantes, quienes consideran que sus profesores deben saber adaptarse a nuevas situaciones, ser creativos, líderes en su espacio de trabajo, tomar decisiones acertadas y cónsonas con el deber ser universitario, y estar en continuo aprendizaje, ubicándose en este sentido en la categoría alta. Todo ello se corresponde con lo planteado en la literatura por diversos autores (Donoso y Rodríguez Moreno, 2007; Valverde, 2001; Echeverría, 2005; Le Boterf, 2001; Corominas, 2001; Bunk, 1994; Villa y Poblete, 2004).

**Tabla 5. Competencias Genéricas Sistémicas desde la perspectiva de los docentes**

Indicador	Competencias Sistémicas									
	El docente universitario debe ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.		El docente universitario es creativo.		El docente universitario debe ser un líder en su espacio educativo.		Saber tomar decisiones es una competencia que tiene un docente universitario.		El docente universitario es un aprendiz permanente.	
Ítems	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Alternativas	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>
Siempre	59	86,76	38	55,88	61	89,71	55	80,88	58	85,29
Casi Siempre	6	8,82	22	32,35	4	5,88	8	11,76	6	8,82
A veces	3	4,41	8	11,76	3	4,41	5	7,35	4	5,88
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100
Prom	2,82		2,44		2,85		2,74		2,79	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,73									
Categoría	Alta									

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6. Competencias Genéricas Sistémicas desde la perspectiva de los alumnos**

Indicador	Competencias Sistémicas									
	El docente universitario debe ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.		El docente universitario es creativo.		El docente universitario debe ser un líder en su espacio educativo.		Saber tomar decisiones es una competencia que tiene un docente universitario.		El docente universitario es un aprendiz permanente.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	116	68,24	63	37,06	107	62,94	107	62,94	93	54,71
Casi Siempre	36	21,18	63	37,06	44	25,88	36	21,18	48	28,24
A veces	16	9,41	42	24,71	17	10,00	25	14,71	19	11,18
Nunca	2	1,18	2	1,18	2	1,18	2	1,18	10	5,88
Total	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	2,56		2,10		2,51		2,46		2,32	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,39									
Categoría	Alta									

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las competencias profesionales específicas, los 68 profesores universitarios, 100%, y la mayoría de los estudiantes (72.35%) se pronunciaron de manera contundente en lo que respecta al conocimiento actualizado en su área de competencia, manifestando que siempre esta competencia debe cubrirse por encima de cualquier otra, lo cual evidencia que para estos profesionales prestados a la docencia su carrera de origen (Administración de Empresas y Contaduría Pública, en este caso) es muy importante y requiere actualización permanente. Asimismo, los docentes y alumnos también consideraron de manera casi unánime que no sólo deben saber acerca de su ejercicio profesional, sino que además deben saber hacerlo y transferirlo (Tablas 7 y 8). Ello se ve en mayor detalle en las Tablas 9-12, donde se detallan los indicadores Saber y Hacer Profesional, respectivamente desde las perspectivas de los profesores y de los estudiantes.

**Tabla 7. Resumen Competencias Profesionales Específicas desde la visión de los docentes**

<b>Dimensión Competencias Específicas</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Promedio</b>	<b>Categoría</b>
Saber Profesional	3,00	Alta
Saber Hacer	2,82	Alta
<b>Total</b>	<b>2,91</b>	<b>Alta</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8. Resumen Competencias Profesionales Específicas desde la Visión de los Alumnos**

<b>Subdimensión Competencias Específicas</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Promedio</b>	<b>Categoría</b>
Saber Profesional	2,64	Alta
Saber Hacer	2,68	Alta
<b>Total</b>	<b>2,66</b>	<b>Alta</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9. Indicador Saber Profesionales de la Visión de los Docentes**

<b>Indicador</b>	<b>Saber Profesional</b>	
Ítems	El docente universitario debe tener conocimientos específicos actualizados de su área de competencia.	
<b>Alternativas</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>
Siempre	68	100,00
Casi Siempre	0	0
A veces	0	0
Nunca	0	0
Total	68	100
Prom	3,00	
Categoría	Alta	
X Ind	3,00	
Categoría	Alta	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 10. Indicador Saber Profesional desde la Visión de los  
Alumnos**

Indicador	Saber Profesional	
Ítems	El docente universitario debe tener conocimientos específicos actualizados de su área de competencia.	
Alternativas	Fa	Fr
Siempre	123	72,35
Casi Siempre	34	20,00
A veces	12	7,06
Nunca	1	0,59
Total	170	100
Prom	2,64	
Categoría	Alta	
X Ind	2,64	
Categoría	Alta	

Fuente: Elaboración propia

En referencia al indicador Saber Hacer de la competencia profesional específica, los profesores en su mayoría (86.76%) señalaron que como docentes universitarios deben estar en capacidad de transferir a sus estudiantes el conocimiento relacionado con su área de competencia, ubicándose una categoría alta (Tabla 11).

En ese mismo orden de ideas, los alumnos manifestaron su parecer acerca de este indicador y la importancia que ellos le dan al mismo, encontrándose en una categoría alta; donde el 74.12% de ellos, le dan sumo valor al que sus profesores sepan transferir el conocimiento relacionado con su área de competencia a sus alumnos (Tabla 12).



**Tabla 11. Indicador Saber Hacer desde la Visión de los Docentes**

Indicador	Saber Hacer	
Ítems	El docente universitario debe saber cómo transferir el conocimiento relacionado con su área de competencia a los estudiantes.	
Alternativas	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>
Siempre	59	86,76
Casi Siempre	6	9
A veces	3	4
Nunca	0	0
Total	68	100
Prom	2,82	
Categoría	Alta	
X Ind	2,82	
Categoría	Alta	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12. Indicador Saber Hacer desde la Visión de los Alumnos**

Indicador	Saber Hacer	
Ítems	El docente universitario debe saber cómo transferir el conocimiento relacionado con su área de competencia a los estudiantes.	
Alternativas	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>
Siempre	126	74,12
Casi Siempre	35	20,59
A veces	7	4,12
Nunca	2	1,18
Total	170	100
Prom	2,68	
Categoría	Alta	
X Ind	2,68	
Categoría	Alta	

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados complementan los anteriores y permiten afirmar que estos profesionales están conscientes de su rol e importancia en la preparación de los profesionales del futuro, y por ende, consideran que deben estar actualizados en sus conocimientos para poder preparar a las generaciones de relevo. Asimismo, los estudiantes reflejaron una visión muy clara de lo que ellos esperan de sus profesores. Sin embargo, los docentes no logran concatenar que las competencias genéricas o transversales cumplen un rol muy importante en la transferencia y consolidación de los saberes, puesto que si alguien quiere estar actualizado en su área y saber cómo trasladar esos conocimientos a sus alumnos, tiene que ser tanto un aprendiz permanente como un investigador; un rol sin el otro, no tiene sustento, y carece de consistencia interna.

A través de la revisión realizada de las Tablas 1 a 12, donde se refleja la data correspondiente a las competencias profesionales de tipos genéricas y específicas, desde las perspectivas de los docentes y de los alumnos, se logró identificar las competencias profesionales que predominan en estos docentes universitarios, con lo cual se logra el objetivo específico N° 1.1, el cual pretendía realizar la acción alcanzada.

## **1.2. Roles de los Docentes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes**

En el objetivo específico N° 1.2 se pretende describir los roles en la relación docente-alumno desde la perspectiva de los beneficiarios del Programa Ciencias Económicas y Sociales, en el Núcleo LUZ-COL, específicamente en la muestra objeto de estudio; es decir, los docentes y estudiantes de los Programas de Administración y Contaduría.

Para lograr este objetivo el instrumento empleado, desde los ítems 24 al 31 se refieren a los roles del docente (24-28) y del estudiante (29-31). Los mismos pretendieron recabar información referida a los roles del docente como orientador, académico, organizativo e institucional; por su parte, para los estudiantes los roles eran los relacionados con ser

aprendiz permanente, autónomo y crítico. En ambos casos se consultó tanto a los docentes como a los estudiantes. A continuación se presentan las tablas y la interpretación de la data colectada, así como la revisión que ofrece la literatura al respecto (Ver Tablas 13-16).

Por parte de los profesores su percepción de sí mismos en cuanto a los roles se observan en la Tabla 13, y la visión de los estudiantes en la Tabla 14. En el rol orientador, los profesores consideraron que el 51.47% casi siempre es orientador de los estudiantes en la organización de sus conocimientos; mientras 30.88% dice que siempre lo es, y un 17.65% solo a veces cumple con este rol. Los estudiantes consideran en este mismo respecto que sus docentes siempre (37.06%) o casi siempre (46.47%) realizan este rol orientador para que ellos puedan organizar los conocimientos facilitados por sus profesores.

**Tabla 13. Roles del Docente desde la perspectiva del Profesor**

Indicador	Roles Docentes									
	El docente universitario orienta al estudiante para que organice los conocimientos.		El docente universitario orienta al estudiante para que maneje los conocimientos.		El docente universitario enseña a sus estudiantes tanto de contenidos como procesos estratégicos.		El docente universitario debe identificarse con los principios de la institución a la que pertenece.		El docente universitario debe identificarse con la filosofía de la institución a la que pertenece.	
Ítems	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Alternativas	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>	<b>Fa</b>	<b>Fr</b>
Siempre	21	30,88	12	17,65	20	29,41	42	61,76	40	58,82
Casi Siempre	35	51,47	44	64,71	27	39,71	19	27,94	19	27,94
A veces	12	17,65	12	17,65	21	30,88	7	10,29	5	7,35
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5,88
Total	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100
Prom	2,13		2,00		1,99		2,51		2,40	
Categoría	Alta		Alta		Moderada		Alta		Alta	
X Ind	2,21									
Categoría	Alta									

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al rol orientador de los estudiantes para que estos manejen los conocimientos, los docentes afirman que casi siempre cumplen con dicho rol, 64.71%, mientras que los estudiantes indican que siempre (42.94%) y casi siempre (36.46%) sus profesores los orientan para que ellos puedan sacar el mayor provecho de los conocimientos

facilitados. En este respecto, se observa que desde la perspectiva del propio docente, éste no cumple a cabalidad este rol; el estudiante por su parte los evalúa de mejor manera porque piensa que el docente se preocupa y ocupa para que ellos obtengan el máximo beneficio de sus estudios universitarios.

Es así como se demuestra cual es la función del docente desde una perspectiva de orientador. Continuando con la tabla 13, referida a los roles del docente desde la perspectiva del profesor, este se ubica en la categoría alta; medida a través del ítem relacionado con la función mediadora del docente tanto de contenidos como procesos estratégicos, situándose en la alternativa siempre donde el 29.41% escogió la misma, 39.71% respondió que lo hacía casi siempre, y 30.88% a veces. Estos resultados dejan ver que 48 profesores realizan su actividad mediadora de contenidos y procesos estratégicos pero no lo hacen siempre, lo cual se contradice con lo que debería ser la respuesta ideal; es decir, siempre el docente universitario enseña a sus estudiantes tanto de contenidos como de procesos estratégicos.

Como contraste a esta situación, la Tabla 14, referida a los roles del docente desde la perspectiva del estudiante, se ubica en la categoría alta, señalando los estudiantes en su mayoría (126/170; 74.12%) que siempre y casi siempre creen que sus profesores cumplen con esa función cuando estos indican a sus estudiantes como se deben proporcionar los aprendizajes y desde que óptica involucrarse para que los mismos se consoliden como aprendizajes significativos; ello ubica a este ítem en una categoría alta, lo cual beneficia directamente a los docentes según su actividad laboral universitaria.

Finalmente, en lo relacionado a los roles del docente, el último ítem tiene que ver con la identificación que este hace de sí mismo con la filosofía de la institución en la que labora. A este respecto, los docentes en su mayoría, 59/68, lo cual representa el 86.76%, considera que siempre y casi siempre cumplen con ello; es decir, se identifican con la filosofía y valores de la institución.

**Tabla 14. Roles del Docente desde la perspectiva del Alumno**

Indicador	Roles Docentes									
	El docente universitario orienta al estudiante para que organice los conocimientos.		El docente universitario orienta al estudiante para que maneje los conocimientos.		El docente universitario enseña a sus estudiantes tanto de contenidos como procesos estratégicos.		El docente universitario debe identificarse con los principios de la institución a la que pertenece.		El docente universitario debe identificarse con la filosofía de la institución a la que pertenece.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	63	37,06	73	42,94	68	40,00	102	60,00	98	57,65
Casi Siempre	79	46,47	62	36,47	58	34,12	47	27,65	48	28,24
A veces	26	15,29	34	20,00	39	22,94	16	9,41	18	10,59
Nunca	2	1,18	1	0,59	5	2,94	5	2,94	6	3,53
Total	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	2,19		2,22		2,11		2,45		2,40	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,27									
Categoría	Alta									

Fuente: Elaboración propia

Ello es confirmado desde la perspectiva de los estudiantes, cuando afirman, a través de sus elecciones de respuesta, que en su mayoría, 146/170, que sus profesores siempre y casi siempre se identifican con la filosofía de su universidad; ello se traduce en 57,65% y 28,24%, respectivamente (Ver Tabla 14).

Con las respuestas recabadas de docentes y estudiantes se logra establecer que los docentes cumplen con su papel de orientador dentro del hecho educativo y, como lo sustenta Repetto (2009), las distintas ramas del saber se guían por unos modelos que le permiten implementar sus postulados teóricos en la práctica. Y además sostiene que “los modelos existen donde quiera que se utilicen sistemas conocidos, reales o contruidos como analogías con las áreas teóricas” (p. 223 - 226), facilitando la comprensión de las mismas, esto a razón de que ya los modelos tradicionalistas marcaron pautas acentuadas en la educación, de forma tal que las teorías o paradigmas nuevos presentan combinaciones

de estos viejos modelos para otorgar nuevas técnicas y estrategias que sirvan para formar los estudiantes del futuro y del mañana.

Fuente: Elaboración propia

Es importante acotar que un docente en su rol Académico es el encargado de llevar a cabo todo este conglomerado de conocimientos de la mejor manera posible y bajo perspectivas distintas de desarrollar contenidos utilizando sus habilidades y destrezas que permitan aclarar cuáles son las más convincentes para los mismos.

### **1.3. Roles de los Estudiantes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes**

En lo que respecta a los roles de los estudiantes, estos se verán desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes. Las Tablas 15 y 16 se resumen con la data colectada en profesores y alumnos con respecto a sus percepciones de los roles del estudiante, respectivamente, ubicándose en la categoría alta, observándose en la primera de ellas que los docentes en su totalidad (100%) opinaron que siempre los estudiantes deben permanecer en la búsqueda del conocimiento, comprometido con su aprendizaje y asumirlo como un agente transformador de su realidad.

En cuanto a los estudiantes, el 80.59% opinó que siempre deben mantener la búsqueda constante del conocimiento, y 13.53% casi siempre, lo cual se traduce en que el 94.12% considera que este rol es sumamente importante; ello permite establecer que un estudiante debe ser investigador constante, buscar su aprendizaje y aclarar constantemente las dudas para poder permitirse obtener el aprendizaje significativo de acuerdo a su nivel de estudio.

En cuanto a su compromiso con el aprendizaje, los estudiantes en su mayoría, 152 de ellos, lo cual representa el 89.41% entre las dos primeras alternativas (siempre y casi siempre), están comprometidos con este.

Esta visión de sí la corrobora César y Col. (2005) cuando afirman que el papel activo en el aprendizaje por parte del alumno es de larga data; el rol de los conocimientos previos del estudiante en la

interpretación y ejecución de diferentes tareas académicas ha sido, también, convenientemente esclarecido.

**Tabla 15. Roles del estudiante desde la perspectiva del Docente**

Indicador	Roles del Estudiante					
Ítems	El estudiante universitario debe mantenerse en constante búsqueda del conocimiento.		El estudiante universitario debe estar comprometido con su aprendizaje.		El estudiante universitario debe asumir el aprendizaje como un agente transformador de su realidad.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	68	100,00	68	100,00	68	100,00
Casi Siempre	0	0,00	0	0,00	0	0,00
A veces	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Nunca	0	0	0	0	0	0
Total	68	100	68	10	68	100
Prom	3,00		3,00		3,00	
Categoría	Alta		Alta		Alta	
X Ind	3,00					
Categoría	Alta					

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 16. Roles del estudiante desde su propia perspectiva**

Indicador	Roles del Estudiante					
Ítems	El estudiante universitario debe mantenerse en constante búsqueda del conocimiento.		El estudiante universitario debe estar comprometido con su aprendizaje.		El estudiante universitario debe asumir el aprendizaje como un agente transformador de su realidad.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	137	80,59	123	72,35	104	61,18
Casi Siempre	23	13,53	29	17,06	44	25,88
A veces	7	4,12	16	9,41	20	11,76
Nunca	3	1,76	2	1,18	2	1,18
Total	170	100	170	100	170	100
Prom	2,73		2,61		2,47	
Categoría	Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,60					
Categoría	Alta					

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, cuando se habla de enseñanza se sigue insistiendo, casi con exclusividad, en las acciones del profesor (en lo que el profesor hace y dice), como si no se hubiese comprendido aún el hecho de que la mediación de los estudiantes confiere significados diferentes a esas intervenciones; esta sustentación teórica abre paso a uno de los aspectos más resaltantes como lo es el compromiso, la ética, la responsabilidad que posee un estudiante a la hora de ingresar a cualquier nivel de estudio. Siempre ha sido de extrema importancia que los alumnos conozcan sus derechos pero también sus deberes.

Esto se relaciona con lo citado por Fairclough (2006), quien indica que un estudiante permanentemente asume riesgos frente a su aprendizaje, pues tiene la confianza suficiente para probar sus ideas sin temor a equivocarse y considerándolo como el punto de partida de construcción de su conocimiento, es capaz de salir adelante airoso y demostrar sus cualidades investigativas persiguiendo su objetivo final, el cual es aprender, Concibe el aprendizaje como un proceso continuo que no está limitado por el tiempo, las personas, los contenidos u otros factores (Rué, 2009; Young, 1993).

#### **1.4. Cualidades de los Docentes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes**

Con referencia al objetivo N° 1.3 de la investigación, en este se pretendió establecer las cualidades más significativas que debe poseer el docente y el alumno para fortalecer la relación entre ellos.

En este orden de ideas, se asume el hecho educativo como parte esencial de la interrelación que deben coexistir entre los protagonistas del mismo llevando a cabo un acto educativo limpio lleno de aprendizajes significativos e involucrándose con la vocación profesional tanto del ser docente como el del ser estudiante; los docentes deben tener presente que en lo laboral enseñar es un arte que premia aquellas personas que incursionan en este mundo y sobre todo les permite visualizar matices de vida distintas que conducen o guían otra vida más adelante.



Los estudiantes por su parte son individuos con ganas y ansias de saber a como dé lugar, con la inquietud a flor de piel que en ocasiones les inhibe ver las situaciones de manera clara y sencilla complicándose su vida estudiantil con agentes externos que posteriormente no podrán controlar; es por ello que la relación existente entre el docente y el alumno debe ser abierta, comprensible, capaz de proporcionar la ayuda, el apoyo necesario en el momento indicando prevaleciendo la formación en valores como el respeto, la autenticidad, el compromiso y las ganas de escuchar no solo por un evaluativo o ajuste de calificaciones sino también por motivos de vidas de ambos sin caer en la farsa o el abuso de confianza que lleva a dar respuestas negativas y no adecuadas.

Esta interpretación se sustenta en las afirmaciones de García (s.f.) y Zárate (2002) cuando indican, entre otras cualidades: el profesor debe ser una persona abierta, serena y tolerante, que asuma ante sus alumnos el papel de mediador y consejero, domine las nuevas tecnologías, sea un buen pedagogo, que tenga capacidad para el trabajo en equipo, sea capaz de orientar personalmente y profesionalmente a los alumnos, tenga un alto grado de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social; y, sobre todo, debe poseer tres cualidades: la ejemplaridad, la autoridad moral y la madurez afectiva.

Partiendo de lo expresado se obtienen las principales cualidades que debe poseer un docente activo ante el hecho educativo; entre las cuales se pueden mencionar madurez emocional, cultura, liderazgo, comprensión, actitud positiva entre otras que propicien la motivación en el estudiante y por ende el deseo de aprender día a día.

Las tablas 17 a 21 muestran las respuestas dadas por docentes y las tablas 22 a 25 las de los estudiantes acerca de este aspecto en particular: cualidades del docente y de los alumnos. Se procederá a analizarlas a continuación.

Se observa que la dimensión cualidades del docente y del alumno desde una perspectiva del docente (Tabla 17) arrojó que el docente está moderadamente involucrado al proceso de enseñar y demostrar sus

cualidades participativas ante sus estudiantes. En mayor detalle se puede observar en las Tablas 18-21 las respuestas de los docentes ante lo que se ha denominado Dimensión Cualidades, Sub-dimensión Docente, Indicadores cualidades positivas y negativas, donde en las primeras se incluyen: madurez emocional (aceptación, empatía, autenticidad, capacidad de escucha, respeto); comprensión de sí mismo; cordialidad; confianza; actitudes de profesionalidad; manejo de sentimientos y emociones; manejo de tensiones y estrés; solución de problemas y conflictos. De las actitudes negativas se mencionan paternalistas; discriminatorias, y sexistas (Ver Tablas 18-21).

**Tabla 17. Resumen Dimensión Cualidades Docente y Alumno desde la perspectiva del Docente**

Dimensión Cualidades		
Subdimensión	Promedio	Categoría
Docente	1,97	Moderado
Alumnos	1,72	Moderado
<b>Total</b>	<b>1,85</b>	<b>Moderado</b>

Fuente: Elaboración propia

La madurez emocional del docente incluye como elementos: aceptación que hace de los otros sin juzgarlos, empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro, autenticidad, capacidad de escucha y respeto, y según los resultados se ubica en una categoría alta. En este contexto, las respuestas dadas por los profesores se analizarán cuando se hayan presentado todas, a fin de poder recoger una impresión más completa de este indicador. A este respecto los docentes señalan para el primer punto, aceptación del otro sin juzgar, que el 57.35% de ellos indica que casi siempre es esa la actitud; sin embargo, 22.06% informa que a veces puede hacerlo, y sólo 16.18% lo hace siempre. En lo que respecta a la empatía, 54.41% de los respondientes indicó que casi siempre lo hacen, pero 27.94% lo hace a veces y 16.18% siempre.

**Tabla 18. Indicador Madurez Emocional desde la perspectiva del Docente**

Ítems	El docente universitario es capaz de escuchar a los estudiantes sin emitir juicio		El docente universitario es capaz de conectarse a otra persona para comprenderla desde su punto de vista.		El docente universitario debe ser realmente quien él/ella es; es decir, ser auténtico		El docente universitario muestra atención a lo que el estudiante dice para interpretar sus deseos y necesidades.		El respeto hacia la persona, es un factor que hace más viable y posible la relación docente-alumno.	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
<b>Siempre</b>	11	16,18	11	16,18	49	72,06	14	20,59	53	77,94
<b>Casi Siempre</b>	39	57,35	37	54,41	15	22,06	43	63,24	12	17,65
<b>A veces</b>	15	22,06	19	27,94	4	5,882	10	14,71	3	4,412
<b>Nunca</b>	3	4,412	1	1,471	0	0	1	1,471	0	0
<b>Total</b>	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100
<b>Prom</b>	1,85		1,85		2,66		2,03		2,74	
<b>Categoría</b>	Moderada		Moderada		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,23									
Categoría	Alta									

Fuente: Elaboración propia

Para el tercer elemento de la madurez emocional, autenticidad, las respuestas dadas tomaron un giro diferente, puesto que el 94.12% de la población consideró esta cualidad como muy importante al señalar que siempre (72.06%) o casi siempre (22.06%) el docente debía ser auténtico; es decir, no escudarse tras una máscara y ser él/ella mismo/a. Como cuarta cualidad se tiene a la capacidad de escucha, específicamente lo que en la literatura se conoce como escucha empática, 83.83% de los respondientes se decantaron por las opciones siempre (20.59%) y casi siempre (63.24%).

Finalmente, la última cualidad correspondiente a la madurez emocional fue el respeto. A esta cualidad los respondientes consideraron en su mayoría, 77.94%, que el respeto siempre debe estar presente en la relación docente-alumno, aunque un 17.65% considero que casi siempre debe prevalecer.

Una vez vistas las partes o elementos por separado de la madurez emocional, hay que volver al conjunto de ella a fin de poder interpretarla a

cabalidad. Aceptar a otro sin juzgar, escucharlo sin prejuicios, no es tarea fácil. Sin ese primer paso es poco probable que la persona pueda demostrar empatía, respeto, e inclusive autenticidad. Los docente señalan que casi siempre demuestran la madurez emocional que se requiere en una labor como la de formar profesionalmente a otro individuo, llamado estudiante o alumno.

Sin embargo, en las cualidades del docente debe prevalecer la madurez emocional, y dentro de ella la capacidad de escucha empática; es decir, la de ser tolerante con sus alumnos a la hora de alguna manifestación por parte de ellos y evocar además las normas del buen hablante y del buen oyente; este acto serviría de ejemplo tanto a los docentes mismos como a los estudiantes. Ello concuerda con lo que Martínez, E. (2009) afirma cuando señala que el factor más importante en un grupo nutritivo es su guía o facilitador, lo cual incluye su compromiso e interés por las personas, la ausencia de manipular a otros para el propio beneficio, su sensibilidad y capacidad de darse cuenta (awareness); todos ellos son factores nucleares que determinan las cualidades potenciales del proceso educativo.

Asimismo, el docente debe representar ante el estudiante una persona única con ideales, percepción y personalidad; tal y como lo indica Naranjo (s.f.); una actitud de respeto del facilitador a los participantes, y de ellos entre sí, lo cual hará posible un clima de diálogo, comprensión, acuerdo, aceptación, pero nunca de imposición. Algo que, sin dudas, es de suma importancia en cualquier sistema de aprendizaje, especialmente en este, el cual en cierta forma representa un avance grande hacia el éxito y el ser único en la vida.

En cuanto a la aceptación, García Areito (2006) afirma que uno de los desafíos del hombre que pretende llegar a la madurez es el poder alcanzar un equilibrio en su trato con las personas. En el caso del facilitador, es sumamente evidente que sin este atributo su labor sería nula.

Por las respuestas dadas por los propios profesores, parte del binomio docente-alumno, se puede concluir que tienen madurez emocional, pero la misma puede desarrollarse y fortalecerse aún más para beneficio de sí mismos y de sus alumnos.

Dentro de las cualidades que debería tener un docente se señala en la Tabla 19 los indicadores: comprensión de sí mismo, cordialidad, confianza y actitud profesional desde la propia perspectiva de los profesores respondientes.

**Tabla 19. Indicadores Comprensión de Sí Mismo, Cordialidad, Confianza, Actitudes de Profesionalidad desde la perspectiva del Docente**

Ítems	El docente universitario reconoce su personalidad		El docente universitario que practica la cordialidad con sus estudiantes permite que estos estén en sintonía y a gusto		La confianza entre docente y alumno fortalece los lazos de cooperación		La actitud de profesionalidad en el docente se evidencia cuando responde al estudiante para aclarar alguna duda de orden cognoscitivo	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	28	41,18	36	52,94	52	76,47	47	69,12
Casi Siempre	27	39,71	30	44,12	16	23,53	17	25
A veces	13	19,12	2	2,941	0	0	4	5,882
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	68	100	68	100	68	100	68	100
Prom	2,22		2,50		2,76		2,63	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,53							
Categoría	Alta							

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la personalidad del docente, se ubica en una categoría alta, afirmando los encuestados en un 80.89% que los docentes dicen reconocerse a sí mismos, saber cómo es su personalidad; de ese porcentaje 41.18% lo hace siempre, mientras que 39.71% es casi siempre, y sólo 19.12% lo realiza a veces. Para Naranjo (s.f.) la comprensión de sí mismo implica reconocer el carácter, fortalezas, debilidades, gustos disgustos. Desarrollar un mayor conocimiento personal facilita reconocer los momentos de preocupación o tensión. A

menudo, este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás.

En lo que concierne a la cordialidad como cualidad del docente, específicamente en las carreras de contaduría y administración pública, esta característica siempre es reconocida como tal por 36 docentes (52.94%), casi siempre por 30 de ellos (44.12%) y a veces por 2 (2.94%). Esta cualidad, cordialidad, de los docentes hacia los estudiantes es importante para lograr la sintonía y un ambiente a gusto entre el docente y los participantes. García Areito (2006) explica que cuando un docente aplica esta cualidad, el facilitador consigue que el participante se sienta en sintonía, bien visto, a gusto, ameno y participativo a cualquier actividad o propuesta.

En cuanto al ítem de la confianza entre docente y alumno, los respondientes indicaron que siempre (76.47%) y casi siempre (23.53%) esta cualidad fortalece los lazos de cooperación entre ellos. La mayoría de los encuestados consideró que es factible esta cualidad entre ambos actores del hecho educativo. No obstante, es de hacer la salvedad que no se pueden sobrepasar los niveles de la misma, ya que se llegaría al abuso y la falta de respeto. En cuanto a ello la investigadora considera que el reforzar el área de la confianza contribuirá directamente al fortalecimiento de los lazos de cooperación ante las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje y de la vida concreta de cada individuo, así como a una mayor facilidad en la adquisición de conceptos y, a la vez, una disminución en el temor de hacer el ridículo, cosa que sin duda hará posible un crecimiento uniforme real.

Entre las cientos de cualidades propias de un profesional y más en el ámbito educativo se presenta la actitud de profesionalidad. A ella los respondientes indicaron, en su mayoría (69.12%): el profesor debe evidenciar su capacidad de aclarar cualquier duda de orden cognoscitivo que tuviese el alumno acerca de un tema de su competencia.

Chacón (1999) afirma que el sentido de profesionalidad integra los conocimientos necesarios así como las habilidades profesionales indispensables para el buen desempeño de la labor social que se realice, con la intención de lograr resultados acordes con los valores morales y humanistas promotores de la actitud y la conducta que asuma en su labor y ante la sociedad.

La siguiente tabla maneja los indicadores relacionados con los sentimientos, emociones, tensiones, estrés así como la solución de problemas y conflictos desde la óptica del docente (Ver Tabla 20).

El manejo de sentimientos y emociones es una de las habilidades para la vida que la Organización Mundial para la Salud (1993) propone. Manejar los sentimientos y emociones supone el reconocerlos y aceptarlos; asimismo, también incluye el saber que reprimirlos puede ser tan negativo como el dejar que se desborden.

**Tabla 20. Indicadores: Manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés, solución de problemas y conflictos desde la óptica del docente**

Ítems	El docente reconoce sus sentimientos y emociones, cómo influyen éstos en el comportamiento social (educativo), y a responder a ellos en forma apropiada		El docente universitario es capaz de reconocer las fuentes de estrés.		El docente universitario tiene la capacidad de enfrentar de forma constructiva los problemas y conflictos, para buscar su solución.	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	29	42,65	15	22,06	22	32,35
Casi Siempre	28	41,18	43	63,24	34	50
A veces	11	16,18	10	14,71	12	17,65
Nunca	0	0	0	0	0	0
Total	68	100	68	100	68	100
Prom	2,26		2,07		2,15	
Categoría	Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,16					
Categoría	Alta					

Fuente: Elaboración propia

Los docentes respondientes señalaron que siempre (42.65%) y casi siempre (41.18%) reconocen sus sentimientos y emociones, cómo

influyen estos en el comportamiento social (educativo), y a responder a ellos en forma apropiada. Sólo el 16.18% dice que lo hace a veces.

En cuanto a saber reconocer las fuentes de estrés, el 63.24% dice saber hacerlo casi siempre, 22.06% siempre y 14.71% a veces. El desarrollo de esta habilidad para la vida contribuye a reducir fuentes de angustia y colabora en un mayor dominio de sí mismo. Saber manejar las tensiones es tener la posibilidad de controlar la expresión de las emociones subyacentes a las mismas y encontrar la forma más adecuada de canalizarlas (Consejo de Educación Primaria, 2005).

Finalmente, al preguntarle a los docentes si tenían la capacidad de enfrentar en forma constructiva los problemas y conflictos, para buscar una solución, las respuestas variaron desde siempre (32.35%), casi siempre (50%) y a veces (17.65%); ubicándose en una categoría alta.

Esta cualidad permite al individuo enfrentar de forma constructiva los problemas en la vida. Recordando que los problemas importantes sin resolver pueden convertirse en una fuente de malestar físico (trastornos psicosomáticos) y mental (ansiedad y depresión), y de problemas psicosociales adicionales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas) (OMS, 1993).

Así como existen cualidades positivas en cada persona, igualmente existen otras consideradas negativas, especialmente cuando estas afectan la relación docente-alumno. Entre esas características negativas se encuentran las actitudes de tipo paternalistas, discriminatorias y sexistas. Cada una de ellas tiene un impacto negativo sobre el alumno, creando situaciones en el ámbito educativo que a todas luces los perjudican (Tabla 21).

Ante el primer ítem relacionado con la promoción de relaciones de dependencia con sus alumnos, el 25% de los docentes respondieron que siempre lo hacen; un 38.24% casi siempre, 27.94% a veces, y 8.82% nunca lo hace. Como se puede observar esta actitud negativa es muy practicada por parte de los profesores. Los facilitadores con esta actitud crean una relación de dependencia con sus participantes, los tratan como



a niños que no pueden razonar ni entender. Sus orientaciones y consejos se convierten en imposiciones.

**Tabla 21. Indicadores Actitudes Negativas desde la óptica del docente**

Ítems	El docente universitario promueve relaciones de dependencia con sus estudiantes.		El docente universitario o diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo del estatus social.		El docente universitario o diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su preferencia sexual.		El docente universitario o diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su religión.		El docente universitario o permite ridiculizar a los estudiantes por su género.	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	17	25	2	2,941	4	5,882	4	5,882	0	0
Casi Siempre	26	38,24	26	38,24	17	25	9	13,24	11	16,18
A veces	19	27,94	25	36,76	30	44,12	31	45,59	23	33,82
Nunca	6	8,824	15	22,06	17	25	24	35,29	34	50
Total	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100
Prom	1,79		1,22		1,12		0,90		0,66	
Categoría	Moderada		Moderada		Moderada		Baja		Baja	
X Ind	1,14									
Categoría	Moderada									

Fuente: Elaboración propia

Actuando de esa manera se hacen indispensables, generando en quienes los rodea una pérdida en la capacidad de autodirección, pues crecen estando a la sombra de su persona.

Al respecto, Bertoglia (1989) explica que el enfoque paternalista ayuda al alumno a soportar emocionalmente el problema; sin embargo, al no darle las herramientas de tipo cognitivo para superarlo, la ayuda tiende a no ser eficaz. Aún más, cuando este tipo de apoyo se mantiene en el tiempo, procura conductas dependientes o de índole conformistas.

En lo que se relaciona con las actitudes discriminatorias, sea por razones de índole social, económica, religión o sexo, cuatro ítems trataron esas cualidades negativas. Ante la pregunta de si el docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo del estatus social, 2.94% dijeron siempre hacerlo, 38.24% afirmo que si lo ha hecho casi

siempre, 36.76% a veces, y 22.06% nunca haber tenido ese tipo de actitud. En cuanto a los que discriminan por preferencia sexual, 5.88% reconoció que siempre lo hacía, 25% casi siempre, 44.12 a veces, y 25% nunca.

La otra acción discriminatoria consultada fue la religiosa, y los resultados fluctuaron desde siempre (5.88%), casi siempre (13.24%), a veces (45.59%) y nunca (35.29%). El último de los ítems se refirió a la ridiculización del estudiante por su género por parte del profesor. A este las respuestas fueron casi siempre (16.18%), a veces (33.82%) y nunca (50%).

La discriminación no se limita a un solo ámbito de la conducta humana, ni se observa en un solo nivel (Montes, 2008). La intolerancia y el racismo son expresiones de estas actitudes discriminatorias. En este sentido, Pérez (2008) señala que en especial la intolerancia es un peligro para la democracia, los valores que ella representa y sus modos de vida. Todas estas actitudes nacen de la ignorancia, y se nutren de la incomprensión, el odio y la violencia, pero por sobre todo del miedo a lo desconocido.

Por ello la investigadora considera que cuando se habla de discriminación, del tipo que fuere, se crean barreras entre el docente y el alumno, afectando la relación entre ellos. Como ya se observó en las respuestas de los docentes hay presencia de actitudes discriminatorias tanto de sexo, como sociales y de religión.

Vistos los resultados de los docentes con respecto a las cualidades, positivas y negativas, es importante revisar en ese mismo orden las respuestas de los estudiantes de los programas de Administración y Contaduría. Para ello se procederá a analizar las Tablas 22 a 25.

La Tabla 22 presenta los resultados de la primera cualidad que se espera de un docente; es decir, su madurez emocional. Como ya se había dicho esta madurez tiene unos elementos que la constituyen, a saber:

aceptación, empatía, autenticidad, capacidad de escucha, respeto. Estos fueron tratados en cinco ítems.

**Tabla 22. Indicador Madurez Emocional desde la Visión del Alumno**

Ítems	El docente universitario es capaz de escuchar a los estudiantes sin emitir juicio		El docente universitario es capaz de conectarse a otra persona para comprenderla desde su punto de vista.		El docente universitario debe ser realmente quien él/ella es; es decir, ser auténtico		El docente universitario muestra atención a lo que el estudiante dice para interpretar sus deseos y necesidades.		El respeto hacia la persona, es un factor que hace más viable y posible la relación docente-alumno.	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	48	28,24	57	33,53	77	45,29	74	43,53	106	62,35
Casi Siempre	56	32,94	53	31,18	62	36,47	47	27,65	35	20,59
A veces	58	34,12	52	30,59	24	14,12	42	24,71	26	15,29
Nunca	8	4,71	8	4,71	7	4,11	7	4,12	3	1,76
Total	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	1,85		1,94		2,26		2,11		2,44	
Categoría	Moderada		Moderada		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,12									
Categoría	Alta									

Fuente: Elaboración propia

Para los estudiantes el 28.24% considera que siempre sus profesores los escuchan sin emitir juicios; el 32.94% casi siempre, 34.12% a veces y 4.71% nunca. Enfocándose en los siempre y casi siempre, 61.18%, se tiene que el alumno percibe a sus profesores como personas que están abiertos a ellos; mientras que para esa misma pregunta los profesores en su mayoría, 73.53%, consideraban que lo hacían siempre (16.18%) y casi siempre (57.35%). Existe una diferencia poco significativa entre lo que los estudiantes perciben de sus profesores en relación a esta cualidad y lo que los profesores perciben de sí mismos.

En la siguiente cualidad, empatía, 33.53% de los alumnos respondieron que siempre sus profesores eran capaces de conectarse a otra persona para comprenderla desde su punto de vista; 31.18% considero que lo hace casi siempre; 30.59% a veces, y 4.71% nunca. Cuando se revisan las respuestas de los docentes se observa que los alumnos los perciben más abiertos de lo que ellos se ven a sí mismos,

puesto que los profesores se ven más hacia el casi siempre y a veces que el siempre.

En lo referente a la cualidad de ser auténtico, los alumnos percibieron en su mayoría, 139 de 170, que siempre o casi siempre sus profesores se manifestaban como seres auténticos, 45.29% y 36.47%, respectivamente. Al contrastarla con las respuestas de los docentes, se tiene que 64 de 68 sienten que se manejan de forma auténtica con sus alumnos.

En este mismo orden de ideas, los alumnos perciben que sus profesores los escuchan de forma activa, puesto que 43.53% dice que lo hacen siempre, 27.65% casi siempre y 24.71% a veces. Los docentes, por su parte, ya decían siempre o casi siempre escuchan a los estudiantes de forma abierta y buscando interpretar lo que los estudiantes deseaban o necesitaban.

Finalmente, para completar el indicador madurez emocional, el elemento del respeto fue visto por los estudiantes como una actitud que siempre (62.35%), casi siempre (20.59%), a veces (15.29%) o nunca (1.76%) poseían sus profesores. Los profesores señalaron en sus respuestas que esa característica estaba presente en ellos, aunque no era siempre como hubiese sido lo ideal.

Concluyendo con el indicador madurez emocional en todos sus elementos, los estudiantes consideran que esta cualidad la poseen en mayor grado sus profesores. Siendo así, Molina (2005) plantea que la madurez emocional lleva implícita la capacidad de desarrollarse y de expresarse cada vez mejor, de igual manera que la posibilidad de mantener un equilibrio relativamente constante como producto de la integración de la personalidad como un todo, lo que permitirá al individuo proyectarse en todos los campos y practicar sus relaciones armónicamente con sus semejantes.

En la tabla 23 se observan los resultados de los ítems correspondientes a los indicadores: Comprensión de sí mismo,

Cordialidad, Confianza, Actitud de Profesionalidad en el profesor desde la visión de los alumnos.

**Tabla 23. Indicadores: Comprensión de sí mismo, Cordialidad, Confianza, Actitud de Profesionalidad desde la visión de los Alumnos**

Ítems	El docente universitario reconoce su personalidad		El docente universitario que practica la cordialidad con sus estudiantes permite que estos estén en sintonía y a gusto		La confianza entre docente y alumno fortalece los lazos de cooperación		La actitud de profesionalidad en el docente se evidencia cuando responde al estudiante para aclarar alguna duda de orden cognoscitivo	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	85	50,00	83	48,82	76	44,71	69	40,59
Casi Siempre	46	27,06	49	28,82	57	33,53	69	40,59
A veces	35	20,59	28	16,47	33	19,41	25	14,71
Nunca	4	2,35	10	5,88	4	2,35	7	4,12
Total	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	2,25		2,21		2,21		2,18	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,21							
Categoría	Alta							

Fuente: Elaboración propia

En el indicador Comprensión de Sí Mismo, los estudiantes consideraron que sus profesores saben quiénes son, sus fortalezas y debilidades, su carácter. Así el 50% respondió que siempre el docente universitario reconoce su personalidad; 27.06% cree que casi siempre lo saben; 20.59% a veces y 2.35% nunca.

Para Cortés de Aragón y Aragón (1999) esa comprensión de sí mismo es un elemento importante en la autoestima al ser el componente cognoscitivo. Se refiere a la representación mental que el individuo se hace de sí mismo. Es decir, al conocimiento sobre los rasgos de la propia personalidad, de lo que se quiere, se busca, se desea y se hace.

El siguiente indicador se relaciona con la práctica de la cordialidad en el trato de la relación docente-alumno. A ello los estudiantes, en su gran mayoría, 77.64%, consideran que esa cualidad del docente se manifiesta siempre (48.82%) o casi siempre (28.82%), aunque algunos

consideraron las opciones a veces (16.47%), y otros nunca (5.88%). El solo hecho de los estudiantes reflejar que sus profesores no son siempre cordiales con ellos es preocupante; la relación docente-alumno debe ser cordial, amable, respetuosa. Dicha cordialidad se debe manifestar no sólo de manera ocasional, sino que debe ser una constante en el trato entre los dos actores del proceso educativo.

En cuanto a la afirmación de que la confianza entre el docente y el alumno fortalece la cooperación, el 44.71% de los 170 alumnos encuestados coincidió en afirmar siempre su presencia en la relación docente-alumno. Un 33.53% consideró que debe ser así casi siempre; 19.41% dice a veces, y el 2.35% no lo considera.

La actitud de profesionalidad de los profesores cuando le aclara a los estudiantes dudas en su campo de saber fue vista por los estudiantes de la siguiente manera: 40.59% siempre considera que sus profesores tienen esa actitud; 40.59% considera casi siempre; 14.71% a veces y 4.12% nunca.

Para Molina (2005, p. 5), “es deber de cada profesional, especialmente de cada facilitador, responder a las inquietudes de las personas; pero es prudente señalar que este intercambio conceptual solo puede darse en un clima de confianza y amistad”.

La siguiente tabla, la 24, presenta los resultados de los indicadores Manejo de sentimientos y emociones, Manejo de tensiones y estrés, Solución de problemas y conflictos. En la misma se observa que los estudiantes ven a sus profesores como personas capaces de reconocer sus sentimientos y emociones, cómo influyen éstos en el comportamiento social (educativo) y responden a ellos de manera apropiada, puesto que indican que siempre (23.53%) lo hacen, casi siempre (43.53%), o a veces (28.24%). Los profesores, como ya se indicó previamente, creen que siempre (42.65%) o casi siempre (41.18%) demuestran esa capacidad. Por lo que se ve el estudiante si percibe esa cualidad en sus profesores.

**Tabla 24. Indicadores: Manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés, solución de problemas y conflictos desde la óptica de los Alumnos**

Ítems	El docente reconoce sus sentimientos y emociones, cómo influyen éstos en el comportamiento social (educativo), y a responder a ellos en forma apropiada		El docente universitario es capaz de reconocer las fuentes de estrés.		El docente universitario tiene la capacidad de enfrentar de forma constructiva los problemas y conflictos, para buscar su solución.	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Alternativas						
Siempre	40	23,53	44	25,88	53	31,18
Casi Siempre	74	43,53	53	31,18	63	37,06
A veces	48	28,24	55	32,35	41	24,12
Nunca	8	4,71	18	10,59	13	7,65
Total	170	100	170	100	170	100
Prom	1,86		1,72		1,92	
Categoría	Moderada		Moderada		Moderada	
X Ind	1,83					
Categoría	Moderada					

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la capacidad del docente de reconocer las fuentes de estrés, los alumnos manifestaron que 25.86% de ellos creen que siempre lo hacen; 31.18% casi siempre; 32.35% a veces, y 10.59% no lo saben. Cuando estas respuestas se contrastan con las dadas por los docentes, coinciden en bastante proporción con la percepción que tienen los estudiantes acerca de la posesión de esta cualidad, porque los primeros sienten que siempre o casi siempre lo pueden hacer.

La última cualidad positiva a revisar es la de la capacidad de enfrentar en forma constructiva los problemas y conflictos para buscar su solución. A este respecto los estudiantes piensan que siempre (31.18%), casi siempre (37.06%), a veces (24.12%) o simplemente no saben (7.65%); lo cual al compararlo con la visión de sí mismos, en cuanto a esta cualidad, los docentes piensan que siempre (32.35%), casi siempre (50%) o a veces (17.65%) sabe hacerlo.

Resumiendo, en las cualidades positivas que se espera que el docente manifieste en su relación docente-alumno, los profesores universitarios de los programas de Administración y Contaduría, desde su óptica y de la del estudiante, demuestran poseerlas en algún rango; sin

embargo, el solo hecho de no ser cualidades siempre observables, y tendientes más a estar en el rango de casi siempre y a veces, indica que hay espacio para desarrollarlas, lo cual incidiría positivamente en la relación que se pretende estudiar en este trabajo.

La siguiente tabla, 25, presenta los resultados de los estudiantes en lo concerniente a las actitudes negativas propias de los profesores. De por sí el solo hecho de los alumnos concordar en que en algún rango estas actitudes se manifiesta en la relación docente-alumno promueve la reflexión, puesto que su sola presencia hace necesaria una revisión de lo subyacente, al compararlas con la punta de un iceberg, la cual se deja ver, pero donde se desconoce su profundidad y la amplitud de sus efectos.

**Tabla 25. Indicadores: Actitudes Negativas desde la Visión del Alumno**

Ítems	El docente universitario promueve relaciones de dependencia con sus estudiantes		El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo del estatus social		El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su preferencia sexual		El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su religión		El docente universitario permite ridiculizar a los estudiantes por su género.	
	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Alternativas										
Siempre	45	26,47	27	15,88	24	14,12	24	14,12	29	17,06
Casi Siempre	42	24,71	39	22,94	31	18,24	33	19,41	43	25,29
A veces	56	32,94	46	27,06	47	27,65	37	21,76	32	18,82
Nunca	27	15,88	58	34,12	68	40,00	76	44,71	66	38,82
Total	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	1,62		1,21		1,06		1,03		1,21	
Categoría	Moderada		Moderada		Moderada		Moderada		Moderada	
X Ind	1,23									
Categoría	Moderada									

Fuente: Elaboración propia

Ante el ítem indicador del docente universitario como promotor de relaciones de dependencia con sus estudiantes, los segundos manifestaron que ello está presente en la relación docente-alumno siempre (26.47%), casi siempre (24.71%), a veces (32.94%); sólo un



(15.88%) de los alumnos consideró la no presencia de esta actitud negativa en los profesores con respecto a sus alumnos. Los profesores también manifestaron que esta actitud negativa se hacía presente en su relación con los alumnos.

Otra actitud negativa introducida en el estudio fue la relacionada con la discriminación, lo cual se plasmó en cuatro ítems, como ya se indicó en el caso de los profesores. La discriminación partiendo del estatus social se evidenció siempre en un 15.88%, casi siempre con 22.94%, a veces con 27.06%, lo cual indica que en algún momento los estudiantes percibieron en el trato de la relación docente-alumno el impacto de esta actitud negativa. Es de resaltar, sin embargo, que 34.12% consideran nunca han sentido discriminación por estatus social de parte de sus profesores. En contraste, sólo 22.06% de los profesores consideran nunca haber manifestado discriminación a alguien por su estatus social; mientras que el resto si lo ha hecho en algún momento.

La siguiente actitud negativa es igualmente de discriminación, pero en este caso partiendo de la preferencia sexual de los alumnos. A esto los estudiantes respondieron que el 40% nunca ha sentido esa discriminación, mientras un 60% lo ha sufrido en alguna ocasión. Por parte de los profesores, sólo 25% señaló nunca haber discriminado a alguien por su orientación sexual, pero el 75% si lo hecho, lo cual indica la necesidad de revisar los prejuicios, actitudes de los profesores hacia sus alumnos distintos a ellos.

En referencia a la discriminación por religión, 44.71% de los respondientes indicaron nunca haber sido discriminados por sus creencias religiosas; pero, ello indica que el resto si lo ha sentido. Los profesores, por su parte, señalaron haber discriminado a alguien por sus creencias, al sólo un 35.29% reconocer que no discriminar por religión a nadie.

Finalmente, en este punto, la discriminación por género fue la última actitud negativa que se revisó, encontrándose un 38.82% de los estudiantes refiriendo nunca haber sentido discriminación por género. Ello indica que 61.18% si lo ha sentido. En cuanto a los profesores, como ya

se dijo previamente, un 50% de ellos admitió haber discriminado alguna vez, casi siempre o siempre a alguien ridiculizándolo por género.

Si se considera el reconocimiento de una actitud negativa como el primer paso para mejorar una persona, puesto que al nombrarla ya se hace evidente; entonces hay oportunidad de cambiar estas actitudes negativas manifiestas (sea la actitud paternalista, o la discriminatoria en cualquier sentido), se puede afirmar que hay esperanza y se pueden minimizar a su máxima expresión cuando no erradicarlas por completo en los docentes con la finalidad de mejorar la relación docente-alumno.

### **1.5. Cualidades de los Estudiantes desde las Perspectivas de los Docentes y los Estudiantes**

Así como se revisaron las cualidades del docente desde las visiones particulares de los propios profesores como de sus alumnos, el siguiente paso es ahora analizar las cualidades de un alumno desde las perspectivas de los docentes y de los propios estudiantes. Este análisis se realizará a partir de los resultados que se reflejan en las tablas 26-27 y 28-29, siendo las primeras con la perspectiva de los docentes y las segundas de los estudiantes.

**Tabla 26. Promedio y Categoría Cualidades del Alumno desde la Perspectiva del Docente**

<b>Dimensión: Cualidades; Subdimensión Alumno</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Promedio</b>	<b>Categoría</b>
Atender lo Trabajado en Clase; Actitud en clase; Cumplimiento con actividades programadas; Resultados de Evaluaciones; Buen compañero	1,72	Moderado
<b>Total</b>	<b>1,72</b>	<b>Moderado</b>

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 26, se revisa la dimensión Cualidades, como Sub-dimensión del Alumno, con los indicadores: Atender lo trabajado en clase; actitud del alumno en clase; cumplimiento con las actividades programadas; resultados de las evaluaciones, y ser buen compañero, lo cual a su vez se compone por las cualidades de ayudar y respetar a los otros. El promedio general obtenido en estos

indicadores fue de 1.72, lo cual se considera una categoría moderada. El docente en líneas generales supone la presencia en el estudiante de algunas cualidades desarrolladas; sin embargo, hay espacio para el crecimiento y desarrollo de estas, lo cual podría repercutir de manera favorable en el alumno mismo y en su relación con el docente.

En detalle se ven los resultados obtenidos en la Tabla 27. Allí se observa que los docentes consideran en la cualidad de atender lo trabajado en clase, los alumnos casi siempre, 66.18%, toman notas de lo trabajado en clase, o solo a veces, 20.59%. Esta cualidad es considerada como muy importante para la obtención de logros en el hecho educativo. Sin embargo, la misma no es responsabilidad única del estudiante, puesto que el facilitador-mediador del aprendizaje debería captar y mantener la atención del estudiante logrando que este se interese en la materia no sólo durante la actividad de clase, sino cuando la misma ha concluido.

**Tabla 27. Cualidades de los Estudiantes desde la Visión de los Docentes**

Indicadores	Atender lo trabajado en clase; actitud en clase; cumplimiento con actividades programadas; resultados en evaluaciones; buen compañero (ayudar y respetar a otros)									
	El estudiante universitario toma notas de lo trabajado en clase.		La actitud del estudiante universitario durante la clase es de atención.		El estudiante universitario cumple con las actividades asignadas por el docente en el plazo estipulado.		El estudiante universitario se prepara para obtener buenos resultados en los evaluativos.		El estudiante universitario demuestra ser buen compañero al ayudar y respetar a otros.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	4	5,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	2,94
Casi Siempre	45	66,18	52	76,47	48	70,59	48	70,59	46	67,65
A veces	14	20,59	16	23,53	18	26,47	20	29,41	20	29,41
Nunca	5	7,35	0	0	2	2,94	0	0	0	0
Total	68	100	68	100	68	100	68	100	68	100
Prom	1,71		1,76		1,68		1,71		1,74	
Categoría	Moderada		Moderada		Moderada		Moderada		Moderada	
X Ind	1,72									
Categoría	Moderada									

Fuente: Elaboración propia

El segundo indicador se refiere a la actitud de atención del estudiante durante la clase. En este respecto los profesores universitarios consideran que casi siempre, 76.47%, o a veces, 23.53%, la actitud del estudiante es de atención. No obstante, no indican siempre la presencia de esa actitud, como tampoco señalan que el estudiante no preste ninguna atención.

A este respecto, Castañeda (2009) afirma que una buena actitud en clase puede ayudar a los estudiantes a lograr un buen aprendizaje de las asignaturas y, sin duda, la mejora de sus notas: al tener más claras las ideas, les costará menos comprenderlas y asimilarlas y, además, permanecerán más tiempo en el recuerdo, todo ello hará que les lleve menos tiempo y esfuerzo estudiar las distintas materias y encontrando las clases más gratificantes, con lo que su motivación mejorará y, con ella, su rendimiento.

Es más, se pudiera considerar esencial para un estudiante prestar atención a las situaciones ocurrentes durante el intercambio que se sucede en la actividad de aula; esta cualidad permite el fortalecimiento del cerebro y otras actividades mentales tales como: memorización, asociación, dinamismo, análisis, observación, entre otras, beneficiosas para los alumnos desde el punto de vista de retención y estudio para manifestar ideas y sugerencias.

Otro indicador importante es el cumplimiento de las actividades asignadas por el docente. A este indicador los docentes respondieron: casi siempre los estudiantes cumplen con las actividades asignadas, 70.59%, y otros señalaron a veces lo hacen, 26.47%, y otros más nunca lo hacen, 2.94%. Resalta el hecho de que ningún profesor consideró a sus estudiantes como cumplidores permanentes de las actividades asignadas en el tiempo estipulado para ello.

Ahora bien, es responsabilidad del estudiante cumplir con las actividades asignadas en el tiempo asignado, pero es también responsabilidad de los docentes promover esta conducta. Ante una responsabilidad compartida, es deber de quien media el aprendizaje de

establecer reglas claras y cumplibles, así como es deber del estudiante de cumplir con su rol de aprendiz proactivo, permanente, crítico y responsable.

El siguiente indicador de las cualidades del estudiante se refiere a la preparación de este para la presentación de evaluativos, dejando ver los logros alcanzados y las competencias adquiridas en cualquier área del saber. En este punto los docentes señalan que esta preparación se evidencia casi siempre, 70.59%, y a veces, 29.41%. Las categorías siempre y nunca no fueron consideradas por los docentes.

El proceso de evaluación se le conoce por crear ansiedad en los estudiantes, ya sea por temor adverso a los resultados o por inseguridades acerca de lo estudiado y de cuanto de ello pudiesen haber aprendido. Más, si el proceso es continuo, con reglas claras, resultados oportunos, el estudiante pudiese ir más seguro a este y obtener los resultados por los que haya trabajado.

La última de las cualidades estudiada fue la de ser buen compañero, demostrándolo por medio de la ayuda y respeto a sus compañeros. Los profesores encuestados consideraron que casi siempre, 67.65%, y a veces, 29.41% se veían esas acciones entre sus alumnos; solamente un 2.94% aseguró la manifestación de este tipo de conducta en sus estudiantes.

A este respecto, ser buen compañero, es lo esperado de cada uno de los de la clase, y por esto mismo es lo que cada estudiante más debes cuidar (Moore y Murphy, 2009).

Habiendo ya visto lo que los profesores ven en sus estudiantes en relación a sus cualidades, se procederá ahora a analizar lo que los propios alumnos consideran acerca de las cualidades ya establecidas. Las Tablas 28 y 29 arrojan los siguientes resultados.

**Tabla 28. Promedio y categoría Cualidades del Alumno desde la  
Perspectiva del Estudiante**

<b>Dimensión: Cualidades; Subdimensión Alumnos</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Promedio</b>	<b>Categoría</b>
Atender lo Trabajado en Clase; Actitud en clase; Cumplimiento con actividades programadas; Resultados de Evaluaciones; Buen compañero	2,21	Alto
<b>Total</b>	<b>2,21</b>	<b>Alto</b>

Fuente: Elaboración propia

El promedio de los indicadores relacionados a la dimensión Cualidades, Subdimensión Alumnos, Indicadores: atender lo trabajado en clase; actitud en clase; cumplimiento de las actividades programadas; resultados de las evaluaciones, y ser buen compañero, fue de 2.21, categoría alto. Estos resultados generales indican que el estudiante tiene una alta percepción de sus cualidades, viéndose con esas características. Ello va en contraposición a los docentes, quienes en general sus percepciones acerca de estas mismas cualidades en los estudiantes promediaron en la categoría de moderado. En detalle se ven esos resultados en la Tabla 29.

Como puede observarse el estudiante considera que siempre, 41.76%, toma notas de lo trabajado en clase; casi siempre lo hace, 32.35%; a veces, 17.65%, solo 8.24% nunca hacerlo. Esto contrasta claramente con lo dicho por los docentes, quienes indicaron que los alumnos casi siempre o a veces lo hacían.

Con respecto a la actitud de atención, los resultados de los estudiantes contrastan claramente con los de los profesores. Los primeros dicen que siempre, 45.29% están atentos a lo que el profesor dice en clase; otro 33.53% lo hace casi siempre; el 17.65% a veces, y un 3.53% fue tan honesto como para decir que no prestaba atención. Por su parte los profesores tomaron posiciones extremas al indicar: nadie presta siempre atención durante la clase (lo cual es exagerado); ninguno de los estudiantes nunca presta atención (lo cual es desmedido). Sus apreciaciones fluctuaron entre casi siempre y a veces prestan atención.

**Tabla 29. Cualidades de los Estudiantes desde la Visión de los Alumnos**

Indicador	Atender lo trabajado en clase; actitud en clase; cumplimiento con actividades programadas; resultados en evaluaciones; buen compañero (ayudar y respetar a otros)									
	El estudiante universitario toma notas de lo trabajado en clase.		La actitud del estudiante universitario durante la clase es de atención.		El estudiante universitario cumple con las actividades asignadas por el docente en el plazo estipulado.		El estudiante universitario se prepara para obtener buenos resultados en los evaluativos.		El estudiante universitario demuestra ser buen compañero al ayudar y respetar a otros.	
Alternativas	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
Siempre	71	41,76	77	45,29	68	40,00	82	48,24	91	53,53
Casi Siempre	55	32,35	57	33,53	59	34,71	56	32,94	59	34,71
A veces	30	17,65	30	17,65	39	22,94	28	16,47	16	9,41
Nunca	14	8,24	6	3,53	4	2,35	4	2,35	4	2,35
Total	170	100	170	100	170	100	170	100	170	100
Prom	2,08		2,21		2,12		2,27		2,39	
Categoría	Alta		Alta		Alta		Alta		Alta	
X Ind	2,21									
Categoría	Alta									

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la entrega a tiempo de las actividades asignadas, los estudiantes encuestados consideran que son responsables con sus actividades y promueven su aprendizaje de acuerdo a lo atendido durante su jornada de clases en su institución universitaria. Según los propios alumnos, el 40% siempre entrega a tiempo sus actividades; 34.71% casi siempre; 22.94% a veces, y 2.35% dice nunca cumplen con lo estipulado en el tiempo previsto. Los docentes fueron radicales al asegurar: nadie entrega siempre a tiempo, así como un 2.35% afirmó que nunca nadie entrega a tiempo. De esta manera el grueso de los docentes concordó en las opciones casi siempre o a veces lo hacen.

Una vez más se pregunta a los estudiantes ¿cuál es su deber como alumno? Ir solamente al aula de clase no es suficiente; el estudiante para cumplir con su rol de aprendiz permanente, crítico y autónomo debe ser responsable consigo mismo y con los demás, y la entrega de sus

actividades en el tiempo acordado para hacerlo es sólo una de las cualidades que deben estar presentes en ellos.

En referencia a los evaluativos y la preparación del alumno para obtener la garantía del logro de sus metas y competencias alcanzadas, los alumnos en su mayoría, 81.18%, desglosados en siempre, 48.24%, y casi siempre, 32.94%, dicen estar preparados para ese momento. Los profesores por su parte señalaron que los alumnos casi siempre y a veces se preparan para lograr sus metas en los evaluativos.

A este respecto es importante resaltar que un estudiante se mide por la calidad de participación, actitud positiva ante su formación y tiempo de respuesta a nivel de sus exigencia según el subsistema donde este se ubique; en el caso de un estudiante universitario las cualidades deben estar presente en todos los aspectos posibles, ya que maneja un nivel conocimientos que infieren en varios aspectos tales como: profesionalismo, ética, liderazgo, madurez, gestión, control entre otros, todos vinculantes de su formación académica y promotores de su profesionalismo ante la presión del trabajo. Por ello es conveniente que las universidades se acoplen a la formación integral del estudiante, al ser de suma importancia el manejo de las emociones dentro de un individuo además de ser un eje fundamental en las necesidades primordiales del ser humano.

Finalmente, se trata el aspecto del ser buen compañero, la visión que los estudiantes tienen acerca de esta cualidad es muy alta al considerar las opciones siempre, 53.53%, y casi siempre, 34.71%, ayudan y respetan a sus compañeros. Los docentes por su parte consideraron que esta cualidad se manifestaba casi siempre y a veces.

En conclusión, en referencia al objetivo 1.3 de esta investigación, se puede afirmar que sí se pudieron establecer las cualidades más significativas de docentes y estudiantes promotores del fortalecimiento de la relación docente-alumno.



### **1.6. Comparación Relación Docente-Alumno en cuanto a Competencias Profesionales, Roles y Cualidades del Docente desde las Perspectivas de los Docentes y Estudiantes**

Con respecto al Objetivo N° 1.4 de la presente investigación, el cual consiste en comparar la relación docente-alumno en función de las percepciones del docente y del alumno con relación a las competencias profesionales, roles y cualidades que debe poseer el profesor universitario se procederá a realizar el análisis respectivo.

En este orden de ideas, se procedió a verificar los niveles a través de una prueba comparativa entre los dos grupos de personas utilizadas como fuente de muestra de la misma y basándose en las estadísticas recopiladas durante el proceso de análisis de los datos que sustentan los resultados de la indagación.

En la gran mayoría de la población estudiada se consolidan algunas competencias en ambos grupos, tanto de los docentes como de los estudiantes, si bien prevalecen paradigmas de aprendizaje que se encuentran aún activos en los procesos de educación. En el caso universitario el docente debe prever las probables vicisitudes presentes en un espacio de aprendizaje y ser capaz de tomar la decisión más asertiva no tanto para él, sino también para el o los participantes en conjunto. Dentro de la indagación los docentes se encuentran en niveles de preparación óptima para el desempeño de sus actividades, pero es cierto que la globalización apresura cambios inesperados y la Educación como ciencia principal de transformación se ve afectada para bien de estos cambios, lo cual involucra al docente en su preparación y adecuación de conocimientos a fin de siempre estar y mantenerse en una jerarquía óptima.

Los estudiantes por su parte deben poseer las características necesarias para aceptar su formación en una carrera específica determinando así su futuro como profesionales; una vez hecha la

elección, los alumnos deben concretarse en estudiar y brindar el ejemplo a sus pares dentro de la institución.

Con respecto al hecho educativo está rodeado de diferentes factores que involucran tanto a los docentes como los alumnos, como ejes fundamentales; sin embargo, algunos factores inmediatos hacen que este proceso sea eficaz, eficiente, dinámico, mediador entre otros parámetros que se denotan mejor en la aplicación de estrategias, instrumentos, competencias, cualidades y roles sujetos a los mismos protagonistas. Es decir, tanto los docentes como los alumnos deben mantener una horizontalidad durante la formación, al ser su misión aprender aprendiendo dentro y fuera del salón de clases y de la institución a la cual representan.

La aplicación de un programa para mejorar la relación entre el docente–alumno con el desarrollo de competencias profesionales en los profesores universitarios del Núcleo LUZ-COL, significaría un gran avance dentro de la institución, ya que a través de talleres especiales para los docentes se les brindaría una herramienta capaz de transformar la educación universitaria desde pregrado otorgándole un paso inmenso a la educación, para los docentes y sus estudiantes principalmente, los procesos serían más abiertos y proclives a cambios administrativos académicos generadores del avance de la educación universitaria tanto en el contexto objeto de estudio como en otras similares.

Los resultados demuestran con respecto a la percepción de los docentes y estudiantes en cuanto a las competencias profesionales de los primeros que existen coincidencias; los docentes poseen la mejor disposición de enseñar a sus estudiantes, mantienen técnicas novedosas, no relacionan la rutina y no todos, pero la mayoría, tiene diálogo con sus alumnos para mejorar las condiciones académicas que se presentan; en cuanto a los estudiantes presentan una cantidad de iniciativas nuevas para la aceptación de los docentes y a su vez siempre están abiertos a la comunicación con sus profesores.

Por tanto, el estudio comparativo entre los dos grupos, estuvo constituido por los docentes (grupo 1) y los alumnos (grupo 2), en donde la variable es ordinal y la base de datos para el primer grupo estuvo conformada por un total de 68 docentes y la del segundo grupo por 1.281 estudiantes ubicados en cada una de las carreras estudiadas; es decir, contaduría y administración pública. De esta población se categorizó la muestra para los estudiantes en 170; para efectos de los docentes se consideró la población en su totalidad, constituyéndose en una muestra censal. Las edades comprendidas para el total de la población circundan entre 15 años a 60 años, respectivamente.

Este análisis de comparación a través de los datos obtenidos se ubica en una prueba bilateral bajo un nivel investigativo relacional a través de los grupos según las percepciones de ambos actores en relación a las competencias profesionales; de acuerdo al plano investigativo se menciona que la hipótesis nula  $H_0$  1.4.1 indican: las competencias profesionales se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2); ello permite visualizar a una representación Z, la cual es menor a 1,96 para un nivel de significación del 5%, ello implica que el no rechazo de la hipótesis nula debido a que es menor otorgando un resultado de 1,694; esto permite establecer que de implementarse el programa de relación docente–alumno en el desarrollo de competencias profesionales en los profesores universitarios del Núcleo LUZ–COL su impacto sería igual para ambos, debido a que tanto los estudiantes como los profesores obtendrán beneficios satisfactorios con la utilización de dicho programa.

Se desea probar si hay diferencias en la relación docente-alumno entre los docentes y alumnos del programa Ciencias Económicas y Sociales.

- 2 grupos independientes
- Nivel de medición ordinal
- $H_{1.4.1}$ .: Las competencias profesionales se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).

- H 1.4.2. Los roles se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).
- H 1.4.3. Las cualidades se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).
- Prueba de Mann-Whitney

**Tabla30: Estadísticos de Contraste**

**Estadísticos de contraste**

	Relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ COL
U de Mann-Whitney	4967,000
W de Wilcoxon	19502,000
Z	-1,694
Sig. asintót. (bilateral)	,090

a. Variable de agrupación: Comunidad universitaria

Fuente: Elaboración propia

Si la calificación Z es mayor o igual a 1,96 (sin tomar en cuenta el signo) se rechaza la hipótesis nula, por lo que según los resultados obtenidos donde Z calculado (-1,694) es menor a 1,96 para un nivel de significación del 5%, no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto: la percepción de las competencias profesionales en los profesores universitarios del Núcleo LUZ COL es igual para ambos grupos.

En relación a la Hipótesis 1.4.1., se considera que las competencias profesionales existentes en los docentes son similares a las que los estudiantes solicitan de ellos. En consecuencia, se acepta al existir mucha congruencia entre lo que los docentes consideran que deben ser sus competencias profesionales, genéricas y específicas, y lo que los estudiantes esperan que estas sean. La única diferencia fue la capacidad investigativa, en donde los alumnos consideraban que esta era de gran importancia, mientras los profesores no les concedieron el mismo valor.

Para las variantes de la Hipótesis 1.4.2 y 1.4.3., en estas es igual para ambos grupos, siendo notoria la ejecución de roles y cualidades para el desempeño que el docente tiene tanto para sí mismo, la institución y los participantes; por cuanto cada docente tiene cualidades y roles muy distintas de los estudiantes. La variante alumno por su parte posee en igual términos diferencias notorias entre roles y actitudes relevantes en ellos.

A continuación se muestra el Cuadro 13 de significancia estadística de acuerdo a los datos obtenidos en el estudio de contraste respectivamente a la muestra objeto de estudio después de categorizar y analizar estadísticamente los datos.

**Cuadro13. Hipótesis**

<b>1</b>	Planteamiento de Hipótesis: 1.4.1. Las competencias profesionales se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2). 1.4.2. Los roles se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2). 1.4.3. Las cualidades se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).
<b>2</b>	Nivel de significancia 5% =0,05
<b>3</b>	Selección estadística de prueba U de Mann-Whitney
<b>4</b>	Valor de U 4967,000 Valor de P ,090

Fuente: Elaboración propia

Concluyendo, la visión propia que tienen los profesores acerca de sus competencias profesionales, genéricas y específicas, está acorde con el deber ser universitario; sin embargo, siempre existe espacio para desarrollar y mejorar como profesional. Los estudiantes respondientes consideran que sus profesores tienen las competencias necesarias para

ser sus docentes formadores de profesionales; no obstante, consideran la necesidad de estos ser más investigadores, con lo cual se mantendrían actualizados y pudieran ser mejores modelos a seguir.

En referencia a los roles de profesores y estudiantes, hay la posibilidad de que ambos actores perfeccionen sus papeles a desempeñar, sea como docentes o como alumnos, en consecuencia en este aspecto hay también espacio para optimar sus acciones.

Finalmente, las cualidades de ambos grupos son perfectibles, puesto que cada quien tiene la posibilidad de cambiar, modificar, crecer y aumentar su valía no sólo como ser humano sino en los roles que desempeña en el ámbito universitario.

## **2. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno para el Desarrollo de Competencias Profesionales en los Docentes Universitarios**

Habiendo dado respuesta a los cuatro primeros objetivos específicos, se procedió a diseñar el programa interventor para ser aplicado a un grupo de profesores del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (Ver Anexo F). A continuación se ofrecen los resultados obtenidos de los grupos experimental y control una vez aplicado el programa diseñado al grupo experimental. Para ello se aplicó un pretest a ambos grupos con la finalidad de determinar su igualdad de condiciones; al final del tratamiento se aplicó a ambos grupos el postest, y se incluyó un cuestionario de tipo mixto (preguntas cerradas y abiertas) con la característica de dirigirse de manera personal, y no unipersonal, a los docentes que formaron parte de los grupos experimental y control. Este segundo cuestionario tiene la intención de profundizar acerca de la variable en estudio, y poder así comparar los resultados contra los obtenidos en el cuestionario que se aplicó como postest.

En ese orden de ideas, el tercer objetivo general pretende evaluar los efectos del Programa relación docente-alumno para el desarrollo de competencias profesionales en docentes universitarios en el Núcleo LUZ

COL. Para cumplir con este planteamiento se procedió a formular cinco objetivos específicos y sus correspondientes hipótesis como sigue:

El objetivo específico 3.1 propuso determinar experimentalmente la capacidad del programa de relación docente-alumno para desarrollar las competencias profesionales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

Para responder a dicho objetivo se propuso la hipótesis 3, la cual señala que: El programa de relación docente-alumno diseñado posee capacidad para desarrollar las competencias profesionales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL al comprobar las diferencias significativas en el grupo experimental y control antes de la aplicación del mencionado programa así como después del mismo, y en el grupo experimental antes y después de la aplicación del mencionado programa.

En orden de poder evaluar dicha hipótesis en los grupos independientes se realizó una prueba de Levene para la igualdad de varianzas y una prueba T para la igualdad de medias, obteniéndose los siguientes resultados; asimismo se evaluó las muestras relacionadas (grupo experimental pre y postest) para poder identificar si hubo variación antes y después del tratamiento (Ver Tabla 31).

Para la dimensión competencias profesionales en la prueba T de muestras independientes antes de la aplicación del programa, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para  $p = 0,036$ , lo cual indica que existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%.

**Tabla 31. Prueba de muestras independientes y relacionadas.**

**Competencias Profesionales**

<b>Prueba T de muestras independientes - Dimensión: Competencias Profesionales</b>								
Grupos	Tipo de Prueba T según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	p.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	0,142	0,707	2,154	50	0,036	4,346	2,017
Postest Grupos experimental - control	No se han asumido varianzas iguales	9,428	0,003	5,688	34	0,000	9,269	1,629
<b>Prueba T de muestras relacionadas - Dimensión: Competencias Profesionales</b>								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Postest - Pretest Grupo experimental	4,923	7,440	1,459	3,374	25	0,002		
Postest - Pretest Grupo control	-0,846	2,275	0,446	-1,897	25	0,069		

En la prueba T de muestras relacionadas,  $p = 0,002$ , lo cual indica que existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 1%. Mientras que para el grupo control, el resultado de esta prueba es  $p = 0,069$ , lo que evidencia igualdad de resultados en promedio en esta dimensión para este grupo con una significación del 5%. El resultado de la prueba para muestras independientes después de aplicar el programa, es  $p = 0,000$ , para lo cual se infiere el mantenimiento de las diferencias entre los grupos experimental y control pero con una variación importante en la suma de puntajes promedio que va de 4,346 antes de la aplicación a 9,269 después de esta, lo que implica un aumento en las diferencias de 4,923 puntos en promedio, evidenciando con esto la efectividad del programa en el mejoramiento de competencias profesionales.



El hecho de que la prueba indicara diferencias significativas antes del tratamiento en los grupos experimental y control fue sorprendente para la investigadora considerando que ambos grupos forman parte del mismo programa académico de Ingeniería, donde sus docentes son en su mayoría ingenieros, arquitectos, matemáticos. Se asume que dichas diferencias pudieran ser producto de estudios de postgrado o investigación de tipo personal relacionada con competencias, recordando que las competencias profesionales están constituidas por las genéricas o transversales y las específicas.

En cuanto a las diferencias significativas antes y después de aplicar el tratamiento en el grupo experimental indica que el programa diseñado trabaja cada uno de los aspectos relacionados con la variable de manera individual y grupal, lo cual permite mejorar las competencias profesionales. Por lo tanto se acepta la hipótesis 3 planteada.

Desprendiéndose de la hipótesis 3, se encuentra la hipótesis 3.1., la cual asumía que el programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias profesionales genéricas o transversales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL. Con la finalidad de comprobar la misma, se procedió a realizar el análisis estadístico correspondiente, es decir, prueba T para muestras relacionadas. Su resultado se puede observar en la Tabla 32.

Para la subdimensión competencias profesionales genéricas, en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para p bilateral 0,035, lo cual indica que existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. En la prueba de muestras relacionadas, el p bilateral es 0,002, lo cual indica que existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 1% (Tabla 32).

**Tabla 32. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias profesionales genéricas o transversales**

<b>Prueba T de muestras independientes - Subdimensión: Competencias Genéricas</b>								
Grupos	Tipo de Prueba T según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	p.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	0,028	0,867	2,169	50	0,035	4,077	1,880
Postest Grupos experimental - control	No se han asumido varianzas iguales	9,408	0,003	6,005	34	0,000	8,923	1,486
<b>Prueba T de muestras relacionadas - Subdimensión: Competencias Genéricas</b>								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Postest - Pretest Grupo experimental	4,846	7,092	1,391	3,484	25	0,002		
Postest - Pretest Grupo control	-0,769	2,215	0,434	-1,771	25	0,089		

Contrastando estos resultados con el grupo control, no se observan diferencias significativas al 5% antes y después de la aplicación de esta prueba ( $p = 0,089$ ).

Corroborando los hallazgos generales con respecto a las competencias profesionales, se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control en lo que respecta a las competencias profesionales genéricas en forma global. De igual manera hubo diferencias significativas en los resultados de las pruebas pretest y postest en el grupo experimental. Las segundas pueden explicarse por el programa aplicado, lo cual permite aceptar la hipótesis planteada (3.1.).

En función de que las competencias profesionales genéricas se clasifican en instrumentales, personales y sistémicas, se desarrollaron tres hipótesis para evaluar el impacto del programa diseñado en el desarrollo de cada una de ellas. En consecuencia se presentan las

subhipótesis 3.1.1., 3.1.2. y 3.1.3., con sus respectivos resultados. Asimismo, se incluirán los resultados del instrumento mixto (preguntas cerradas y abiertas) para dar profundidad a los mismos.

3.1.1. El programa de relación docente-alumno diseñado puede propiciar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias instrumentales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

Para el indicador competencias instrumentales, en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para  $p$  bilateral 0,080, lo cual indica que no existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. En la prueba de muestras relacionadas, el  $p$  bilateral es 0,001, por lo tanto existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 1%.

Al comparar los resultados con el grupo control, se observa que los grupos experimental y control poseen diferencias en las medias de los puntajes en competencias instrumentales con un  $p = 0,000$  a un nivel de significancia del 1%; y en la prueba  $t$  de muestras relacionadas no hay diferencias significativas en el grupo control antes y después de la aplicación del programa. Esto sustenta aún más la aceptación de la hipótesis 3.1.1.

Viendo las competencias instrumentales de manera personal, cada uno de los docentes que participaron en los grupos experimental y control respondieron de la siguiente manera a las preguntas cerradas y abiertas que se les formularon cuando finalizó el tratamiento (Tablas 34-36)

**Tabla 33. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias Profesionales Genéricas Instrumentales**

<b>Prueba T de muestras independientes - Indicador: Competencias Instrumentales</b>								
Grupos	Tipo de Prueba T según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	p.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	0,201	0,656	1,786	50	0,080	1,308	0,732
Postest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	3,220	0,079	5,462	50	0,000	3,192	0,584
<b>Prueba T de muestras relacionadas - Indicador: Competencias Instrumentales</b>								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Postest - Pretest Grupo experimental	1,885	2,566	0,503	3,744	25	0,001		
Postest - Pretest Grupo control	0,192	1,059	0,208	0,926	25	0,363		

Triangulando las respuestas obtenidas por ambos grupos se puede observar, indicador por indicador (Tablas 34a y b) y por categoría (Tablas 35-36), que los profesores consideran importante ser investigadores activos (grupo experimental alto-muy alto, 5 y 20 que corresponden a 19,2 y 76.9%, respectivamente, y el grupo control en las mismas categorías de respuestas 9 y 15 que corresponden a 34.6 y 57.7%, respectivamente). En cuanto a las preguntas abiertas dos docentes por grupo (7.69% en cada grupo) consideraron que aunque todas las competencias son importantes, ser investigador sobresale.

**Tabla 34a. Resumen Estadístico de la Sub-dimensión Competencias Instrumentales. Grupos Experimental y Control**

Indicador	Categoría	Grupo			
		Experimental		Control	
		Fa	%	Fa	%
Conocimiento como investigador	Muy baja	1	3,8%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	2	7,7%
	Alta	5	19,2%	9	34,6%
	Muy alta	20	76,9%	15	57,7%
Manejo de otro idioma	Muy baja	1	3,8%	1	3,8%
	Baja	1	3,8%	1	3,8%
	Media	6	23,1%	8	30,8%
	Alta	9	34,6%	13	50,0%
	Muy alta	9	34,6%	3	11,5%
Capacidad de análisis	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	2	7,7%	13	50,0%
	Muy alta	24	92,3%	12	46,2%
Capacidad de síntesis	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	2	7,7%	12	46,2%
	Muy alta	24	92,3%	13	50,0%
Organización	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	0	0,0%
	Alta	3	11,5%	13	50,0%
	Muy alta	23	88,5%	13	50,0%
Planificación	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	0	0,0%
	Alta	3	11,5%	12	46,2%
	Muy alta	23	88,5%	14	53,8%

**Tabla 34b. Resumen Estadístico de la Sub-dimensión Competencias Instrumentales. Grupos Experimental y Control**

Indicador	Categoría	Grupo			
		Experimental		Control	
		Fa	%	Fa	%
Gestión de Información	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	0	0,0%
	Alta	1	3,8%	14	53,8%
	Muy alta	25	96,2%	12	46,2%
<b>TOTAL COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</b>	Muy baja	2	1,1%	1	0,5%
	Baja	1	0,5%	1	0,5%
	Media	6	3,3%	12	6,6%
	Alta	25	13,7%	86	47,3%
	Muy alta	148	81,3%	82	45,1%

Es interesante además resaltar que en la prueba diagnóstica realizada a los docentes del Programa de Ciencias Económicas y Sociales los profesores consideraron poco importante ser investigador activo, lo cual difiere de lo planteado por sus pares del Programa Ingeniería.

**Tabla 35. Categorías preguntas abiertas grupo control. Competencias Instrumentales**

CODIGO	COMPETENCIAS INSTRUMENTALES (PORQUE LAS VALORA)	Nº RESP	%
1B1	Todas las C.I. son necesarias para el docente	17	65.38%
1B2	Todas las C.I. son importantes excepto (2) el dominio del idioma	1	3.85%
1B4	Todas las C.I. son importantes énfasis en la (1) como investigador	2	7.69%
1B5	Todas las C.I. son importantes énfasis de la 1-4	1	3.85%
1B6	No respondió	5	19.23%
Total		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tabla 36. Categorías preguntas abiertas grupo experimental.**

**Competencias Instrumentales**

<b>CÓDIGO</b>	<b>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES (PORQUE LAS VALORA)</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
1B1	Todas las C.I. son importantes para transferir conocimiento	16	61.54%
1B2	Todas las C.I. son importantes excepto (2) el dominio del idioma	3	11.54%
1B3	Todas las C.I. son importantes énfasis en la (1) el conocimiento como investigador	2	7.69%
1B4	Todas las C.I. son importantes énfasis en la (7) gestión de información	1	3.85%
1B5	Todas las C.I. son importantes énfasis de la 1-4	1	3.85%
1B6	Todas las C.I. son importantes incluyendo el ambiente y paz	1	3.85%
1B7	Todas las C.I. son importantes porque nutren	1	3.85%
1B8	Todas las C.I. son importantes excepto la 6 y 7	1	3.85%
Total		<b>26</b>	<b>100%</b>

En cuanto al manejo de otro idioma, segundo indicador estudiado, se encontró que realmente los docentes de los grupos experimental y control no le dan mucha importancia a esta competencia instrumental, aunque algunos, nueve (9) docentes en el grupo experimental y tres (3) del control, lo consideran muy importante, y en la categoría importante nueve (9) y trece (13) docentes de los grupos experimental y control, respectivamente se decantaron por esta alternativa.

En las preguntas abiertas un grupo muy pequeño de los docentes discurren acerca de todas las competencias instrumentales como importantes excepto el dominio de otro idioma (3 del grupo experimental y 1 del grupo control, 11.54% y 3.85%). Estas respuestas son también un cambio en positivo, aunque no mayoritario, de las respuestas dadas por los docentes del Programa Ciencias Económicas, quienes en su mayoría (57.35%) manifestaban que a veces era importante poseer dicha competencia.

Con respecto a los indicadores capacidades de análisis y síntesis, organización, planificación y gestión de la información se observaron diferencias entre los grupos estudiados, resaltando que el grupo experimental afirmaba en su mayoría en cada indicador señalado, como

se muestra: 92.3%, 92.3%, 88.5%, 88.5% y 96.2%, respectivamente, cuando importante eran como competencia, en contraste con el grupo control que para esa categoría no tuvo la misma acogida, siendo los resultados los siguientes: 46.2%, 50.0%, 50%, 53.8% y 46.2%.

Se resalta que aunque el grupo control no los consideró como muy importante, sí lo hizo como importantes, por lo cual no se puede afirmar la existencia de marcada diferencia en este respecto. Sin embargo, al revisar la totalidad de la dimensión se puede observar que el 81.3% de los docentes del grupo experimental, en contraste con el 45.1% del control, consideraron al finalizar el tratamiento que las competencias instrumentales eran muy importantes en su ejercicio docente universitario.

En cuanto a las preguntas abiertas, como ya se indicó anteriormente la mayoría de los docentes de ambos grupos (65.38% y 64.54%, control y experimental, respectivamente) afirmaban la importancia de cada una de esas competencias, en individual y en conjunto, para el ejercicio docente.

La siguiente subhipótesis fue la numerada como 3.1.2. El programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias personales en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

Para el indicador competencias personales, en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales (Tabla 37). El resultado de la prueba da para  $p$  bilateral 0,017, lo cual indica que existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. En la prueba de muestras relacionadas, el  $p$  bilateral es 0,013, por lo tanto existen diferencias significativas antes y después del programa para este indicador en el grupo experimental al 5%. La prueba  $T$  para muestras independientes en los grupos experimental y control Posttest, arroja resultados altamente significativos al 1% ( $p=0$ ), mientras que la prueba para muestras relacionadas del grupo control arroja



diferencias significativas en las medias de los puntajes con una disminución de 0,692 puntos.

**Tabla 37. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias Profesionales Genéricas Personales**

<b>Prueba t de muestras independientes - Indicador: Competencias Personales</b>									
Grupos		Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
			F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control		Se han asumido varianzas iguales	0,601	0,442	2,480	50	0,017	2,115	0,853
Postest Grupos experimental - control		No se han asumido varianzas iguales	18,604	0,000	5,604	30	0,000	3,769	0,673
<b>Prueba t de muestras relacionadas - Indicador: Competencias Personales</b>									
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)			
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media						
Postest - Pretest Grupo experimental	1,654	3,136	0,615	2,689	25	0,013			
Postest - Pretest Grupo control	-0,692	1,258	0,247	-2,807	25	0,010			

Siguiendo la dinámica anterior, se revisará igualmente los resultados del segundo cuestionario en preguntas cerradas y abiertas a fin de conocer un poco más las posiciones de los docentes en relación a este grupo de competencias generales, como son las competencias personales. Para ello se presentan a continuación las Tablas 38-40.

Como ya se indicó hubo diferencias significativas entre los grupos experimental y control antes de iniciar el tratamiento; asimismo diferencias en el grupo experimental antes y después de haber estado en el programa. En detalle se puede ver que como dimensión el grupo experimental en su mayoría dio un giro en positivo reportando que el

95.4% de los docentes considera en la categoría muy alta importancia a las competencias personales, mientras que el grupo control lo hace en un 60.8%.

**Tabla 38. Resumen Estadístico de la Sub-dimensión Competencias Personales. Grupos experimental y control**

Indicador	Categoría	Grupo			
		Experimental		Control	
		Fa	%	Fa	%
Trabajo en equipo	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	3	11,5%	9	34,6%
	Muy alta	23	88,5%	16	61,5%
Interacción social; Relaciones Interpersonales	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	2	7,7%	11	42,3%
	Muy alta	24	92,3%	14	53,8%
Compromiso ético	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	0	0,0%	8	30,8%
	Muy alta	26	100,0%	17	65,4%
Comunicación	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	1	3,8%	10	38,5%
	Muy alta	25	96,2%	15	57,7%
Pertenencia	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	0	0,0%	8	30,8%
	Muy alta	26	100,0%	17	65,4%
<b>TOTAL COMPETENCIAS PERSONALES</b>	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	5	3,8%
	Alta	6	4,6%	46	35,4%
	Muy alta	124	95,4%	79	60,8%

Al desglosar la dimensión en cada uno de sus indicadores se tienen los siguientes resultados para la categoría muy importante en los

grupos experimental y control respectivamente: trabajo en equipo 88.5% vs 61.5%; interacción social; relaciones interpersonales 92.3% vs 53.8%; compromiso ético 100% vs 65.4%; comunicación 96.2% vs 57.7%; pertenencia 100% vs. 65.4%. Estos resultados dejan ver claramente que el programa aplicado tuvo un impacto muy positivo en los docentes universitarios asistentes al entrenamiento.

Al revisar las categorías de respuestas de las preguntas abiertas (Tablas 39 y 40) se puede observar un 46.15% (12 individuos) de los docentes del grupo control consideró a las competencias personales como necesarias para desarrollarse en la búsqueda del logro del aprendizaje; 46.15% (12 profesores) de los docentes del grupo experimental afirmaron que este grupo de competencias son importantes para la ejecución del proceso educativo. Lo interesante de las apreciaciones es que los docentes del grupo control vieron a las competencias profesionales genéricas personales como indicador del aprendizaje logrado, colocándose en un rol como estudiantes y no como profesores, mientras que los del grupo experimental se situaron en su rol docente y promoviendo el proceso educativo.

**Tabla 39. Categorías preguntas abiertas grupo control.**

**Competencias Personales**

<b>CODIGO</b>	<b>COMPETENCIAS PERSONALES (PORQUE LAS VALORA)</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
2B1	Todas las C.P. deben desarrollarse para lograr el aprendizaje	12	46.15%
2B2	Todas las C.P. son importantes útiles para interactuar y socializar	6	23.08%
2B3	Todas las C.P. son importantes énfasis en (4 y 5) comunicación y pertenencia	1	3.85%
2B4	Todas las C.P. son importantes énfasis en la 5 sentido de pertenencia	1	3.85%
2B5	Todas las C.P. son importantes énfasis en la 1 trabajo en equipo	2	7.69%
2B6	No respondió	4	15.38%
Total		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tabla 40. Categorías preguntas abiertas grupo experimental.**

**Competencias Personales**

<b>CODIGO</b>	<b>COMPETENCIAS PERSONALES (PORQUE LAS VALORA)</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
2B1	Todas las C.P. deben desarrollarse para ser integrales en el proceso de formación	5	19.23%
2B2	Todas las C.P. son importantes para que se ejecute el proceso educativo	12	46.15%
2B3	Todas las C.P. son importantes útiles para resolver conflictos personales	1	3.85%
2B4	Todas las C.P. son importantes permite la aceptación del docente y visión compartida	2	7.69%
2B5	Todas las C.P. son importantes contribuye al desarrollo personal	3	11.54%
2B6	Todas las C.P. son importantes exceptuando la 1 y la 5	1	3.85%
2B7	Todas las C.P. son importantes contribuye a la calidad del aprendizaje	2	7.69%
Tabla		<b>26</b>	<b>100%</b>

Continuando con los resultados y su análisis respectivo se postuló la subhipótesis 3.1.3. El programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias sistémicas en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL. Sus resultados se pueden observar en las Tablas 41-44.

Para el indicador competencias sistémicas, en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para  $p$  bilateral 0,256, lo cual indica que no existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. En la prueba de muestras relacionadas, el  $p$  bilateral es 0,008, por lo tanto existen diferencias significativas antes y después del programa para este indicador en el grupo experimental al 1% (Tabla 41).

**Tabla 41. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias Profesionales Genéricas Sistémicas**

<b>Prueba t de muestras independientes - Indicador: Competencias Sistémicas</b>									
Grupos		Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
			F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control		Se han asumido varianzas iguales	1,298	0,260	1,149	50	0,256	0,654	0,569
Postest Grupos experimental - control		No se han asumido varianzas iguales	28,039	0,000	4,247	35	0,000	1,962	0,462
<b>Prueba t de muestras relacionadas - Indicador: Competencias Sistémicas</b>									
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)			
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media						
Postest - Pretest Grupo experimental	1,308	2,328	0,457	2,864	25	0,008			
Postest - Pretest Grupo control	0,977	2,474	0,485	2,015	25	0,055			

En cuanto a la prueba T de muestras independientes entre los grupos experimental y control postest, se estiman diferencias significativas con  $p < 0,001$ . En la prueba para muestras relacionadas, el grupo control no reportó diferencias en la media de los puntajes en competencias sistémicas de manera significativa al 5% ( $p = 0,055$ ) para ambas aplicaciones del cuestionario.

Vistos estos resultados, se revisan las Tablas 42-44, las cuales presentan los datos del cuestionario mixto (preguntas cerradas y abiertas) que permiten contrastar de manera personal las opiniones de los grupos acerca de las competencias sistémicas.

En lo que respecta a la Tabla 42, en ella se visualizan los resultados del cuestionario mixto, respuestas cerradas. En ellas el 94.6% de los docentes del grupo experimental evaluó a esta subdimensión de competencias sistémicas como muy alta, lo cual indica que para ellos son

de suma importancia en su desempeño como docentes universitarios; en contraste, en el grupo control sólo el 43.1% tuvo la misma concepción.

**Tabla 42. Resumen estadístico de la subdimensión competencias sistémicas. Grupos Control y Experimental**

Indicador	Categoría	Grupo			
		Experimental		Control	
		Fa	%	Fa	%
Adaptación a nuevas situaciones	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	0	0,0%
	Alta	2	7,7%	14	53,8%
	Muy alta	24	92,3%	12	46,2%
Creatividad	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	2	7,7%
	Alta	2	7,7%	14	53,8%
	Muy alta	24	92,3%	10	38,5%
Indicador	Categoría	Grupo			
Liderazgo	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	1	3,8%	13	50,0%
	Muy alta	25	96,2%	12	46,2%
Toma de decisiones	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	2	7,7%
	Alta	1	3,8%	14	53,8%
	Muy alta	25	96,2%	10	38,5%
Capacidad de aprendizaje continuo	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	1	3,8%
	Alta	1	3,8%	13	50,0%
	Muy alta	25	96,2%	12	46,2%
<b>TOTAL COMPETENCIAS SISTÉMICAS</b>	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	0	0,0%	6	4,6%
	Alta	7	5,4%	68	52,3%
	Muy alta	123	94,6%	56	43,1%

Con respecto a las preguntas abiertas, las tablas 43 y 44 reflejan las respuestas categorizadas de ambos grupos, siendo la primera para el grupo control y la segunda para el experimental.

**Tabla 43. Categorías preguntas abiertas grupo control. Competencias Sistémicas**

<b>CODIGO</b>	<b>COMPETENCIAS SISTEMICAS (PORQUE LAS VALORA)</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
3B1	Todas las C.S. son necesarias para el desarrollo profesional	9	34.62%
3B2	Todas las C.S. son importantes énfasis en la 1 y 5	1	3.85%
3B3	Todas las C.S. son importantes énfasis en la 5	5	19.23%
3B4	Todas las C.S. son importantes dando énfasis en la 1	4	15.38%
3B5	Todas las C.S. son importantes dando énfasis en la 1 y 2	1	3.85%
3B6	Todas las C.S. son importantes dando énfasis en la 3	1	3.85%
3B7	No respondió	5	19.23%
Total		<b>26</b>	<b>100%</b>

El grupo control en sus respuestas abiertas estuvo bastante dividido con respecto a las competencias sistémicas; es decir, aquellas correspondientes con las capacidades relacionadas con los sistemas como totalidad, y dependientes del desarrollo de las competencias instrumentales y personales.

La mayoría, que resultó ser muy pequeña al sólo ser 9 de 26 profesores los que así lo consideraron, vieron a estas competencias como necesarias para el desarrollo profesional. Resaltó la falta de respuesta de cinco (5) de los profesores a esta pregunta (19.23%). También es importante indicar que cinco docentes (19.23%) señalaron la relevancia como un todo de las competencias sistémicas, enfatizando el aprendizaje continuo por encima de las otras competencias.

En cuanto al grupo experimental (Tabla 44), la mayoría de los docentes (14 de 26, 53.85%) también consideró que las competencias sistémicas son importantes, pero en su lugar para ejercer el rol docente;

cuatro docentes (15.38%) resaltaron su valor facilitando el desarrollo integral.

**Tabla 44. Categorías preguntas abiertas grupo experimental.  
Competencias Sistémicas**

<b>CODIGO</b>	<b>COMPETENCIAS SISTEMICAS (PORQUE LAS VALORA)</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
3B1	Todas las C.S. son importantes para ejercer el rol docente	14	53.85 %
3B2	Todas las C.S. son importantes énfasis en la 1	1	3.85%
3B3	Todas las C.S. son importantes facilita el desarrollo integral	4	15.38 %
3B4	Todas las C.S. son importantes dando énfasis en la 1 y la 4	1	3.85%
3B5	Todas las C.S. son importantes exceptuando la 1 y la 5	1	3.85%
3B6	Todas las C.S. son importantes permite la evaluación constante	2	7.69%
3B7	Todas las C.S. son importantes contribuye a interactuar	2	7.69%
3B8	Todas las C.S. son importantes haciendo énfasis a la 1 y la 3	1	3.85%
Total		26	100%

De los resultados obtenidos para las competencias profesionales genéricas resalta la concordancia de ambos grupos al considerarlas valiosas, como se ha podido observar en las respuestas dadas. Ello evidencia que los docentes, en su mayoría, tratan de mantenerse actualizados, buscan soluciones a los problemas que se les presentan dentro y fuera del ámbito universitario, tratan de crecer como personas y de potenciarse continuamente, buscando dar lo mejor de sí como profesionales.

Sin embargo, el grupo experimental demostró con sus respuestas estar más susceptible a cambiar y mejorar aún más, lo cual pudiera ser un resultado del programa que acaban de realizar en el que estuvieron cinco días actualizándose y realizando actividades promotoras de su revisión como docentes y como personas.

En este respecto la literatura es clara al señalar como las competencias genéricas se relacionan más con el saber estar y el saber



ser, y pueden transferirse a cualquier situación, bien sea profesional o no, ya que se constituyen en rasgos personales de los individuos (Bunk, 1994; Corominas, 2001; Le Boterf, 2001; Proyecto Tuning, 2003; Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Continuando con la revisión de los resultados aportados por los grupos experimental y control en lo concerniente a las competencias profesionales específicas, se planteó la hipótesis 3.2.: El programa de relación docente-alumno diseñado puede generar diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación en las competencias profesionales específicas en el profesor universitario del Núcleo LUZ COL.

Para la subdimensión competencias específicas en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas diferentes. El resultado de la prueba da para  $p$  bilateral 0,222, lo cual indica que no existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. En la prueba de muestras relacionadas,  $p$  bilateral es 0,538, lo cual indica que no existen diferencias antes y después del programa en el grupo experimental con una significación del 5% (Tabla 45).

Al confrontar estos resultados con el grupo control, se observa que no existen diferencias en el pretest y posttest con una significancia del 5% ( $p=0,095$ ). De igual manera, puede considerarse que la diferencia en las puntuaciones promedio en cuanto a competencias específicas posttest entre grupos experimental y control no son significativas al 5% ( $p=0,100$ ).

**Tabla 45. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Competencias Profesionales Específicas**

<b>Prueba t de muestras independientes - Subdimensión: Competencias Específicas</b>								
Grupos	Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control	No se han asumido varianzas iguales	6,569	0,013	1,243	37	0,222	0,269	0,217
Postest Grupos experimental - control	No se han asumido varianzas iguales	12,874	0,001	1,695	30	0,100	0,346	0,204
<b>Prueba t de muestras relacionadas - Subdimensión: Competencias Específicas</b>								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Postest - Pretest Grupo experimental	0,077	0,628	0,123	0,625	25	0,538		
Postest - Pretest Grupo control	0,346	1,018	0,200	1,735	25	0,095		

Los resultados arrojados por el primer instrumento, se corroboran con los del segundo instrumento (Tabla 46) donde se puede observar que en lo referente al saber profesional (conocimientos específicos de su área) las respuestas de ambos grupos estuvieron concentradas en las categorías muy alta y alta; grupo experimental, muy alta 76.9% y alta 15.4%, lo cual representa el 92.3%; el grupo control a su vez tuvo en dichas categorías las siguientes tendencias: muy alta 65.4% y alta 34.6%, para un total de 100%.

En cuanto al saber hacer (técnicas, transferencias de conocimiento) ambos tendieron a estar concentrados en las categorías muy alta y alta; grupo experimental categoría muy alta 84.6%, alta 11.5%, 96.10% en total; grupo control, muy alta 53.8%, alta 46.2%, para un total del 100%.

Con estas respuestas se evidencia que para los dos grupos las competencias profesionales específicas son de gran importancia y valor; hablan de cómo son ellos a nivel profesional (Bautista-Cerro, 2007; Proyecto Tuning, 2003; Proyecto Tuning América Latina, 2007).

**Tabla 46. Resumen Estadístico de la Subdimensión Competencias Específicas. Grupos Control y Experimental**

Indicador	Categoría	Grupo			
		Experimental		Control	
		Fa	%	Fa	%
Saber profesional (conocimientos específicos de su área)	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	2	7,7%	0	0,0%
	Alta	4	15,4%	9	34,6%
	Muy alta	20	76,9%	17	65,4%
Saber hacer (técnicas, transferencias de conocimiento)	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	1	3,8%	0	0,0%
	Alta	3	11,5%	12	46,2%
	Muy alta	22	84,6%	14	53,8%
<b>TOTAL COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%
	Media	3	5,8%	0	0,0%
	Alta	7	13,5%	21	40,4%
	Muy alta	42	80,8%	31	59,6%

Con la intención de conocer en mayor detalle lo que estos profesores universitarios pensaban acerca de las competencias profesionales de tipo específico, se les preguntó por qué las valoraban como se indica en la Tabla 46, a lo que ellos respondieron argumentando, en ambos casos, que eran muy importantes para su rol docente (Ver Tablas 47 y 48).

**Tabla 47. Categorías preguntas abiertas grupo control. Competencias Profesionales Específicas**

<b>CODIGO</b>	<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECIFICAS (PORQUE LAS VALORA)</b>	<b>Nº RESPT</b>	<b>%</b>
4B1	Ambas competencias 1 y 2 son importantes para el rol del docente	22	84.62%
4B2	No respondió	4	15.38%
Total		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tabla 48. Categorías preguntas abiertas grupo experimental. Competencias Profesionales Específicas**

<b>CODIGO</b>	<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECIFICAS (PORQUE LAS VALORA)</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
4B1	Ambas competencias, 1 y 2, son importantes para el rol del docente	15	57.69%
4B2	Ambas competencias, 1 y 2, son importantes porque facilitan la comunicación	1	3.85%
4B3	Ambas competencias, 1 y 2, son importantes porque mejoran las relaciones interpersonales	5	19.23%
4B4	Ambas competencias, 1 y 2, son importantes porque evidencian la formación	1	3.85%
4B5	Énfasis en el saber profesional (1), para transferirlo	2	7.69%
4B6	Ambas competencias, 1 y 2, son útiles para el análisis de su profesión y desempeño	2	7.69%
Total		26	100%

Puede observarse que los docentes que conformaron el grupo experimental tuvieron mayor variedad de respuestas, manejando no solamente el criterio de la importancia de estas competencias profesionales específicas para el desempeño docente, sino como contribuyen en la comunicación, las relaciones interpersonales, la formación profesional, la transferencia del conocimiento, el análisis de la profesión de cada uno y su desempeño. Es evidente en los profesores universitarios integrantes de este grupo experimental el permiso dado a sí mismos para hacer una revisión más profunda acerca de esas competencias, en contraste con los del grupo control, quienes solamente hicieron referencia al rol docente (84.62%) o no respondieron (15.38%).

Con la intención, como ya se dijo anteriormente, de profundizar más y de ver cómo el programa trabajado durante una semana completa había impactado a los docentes, se les preguntó ¿Con cuál o cuáles

competencias se identifica usted? y ¿cuáles acciones tomaría para hacerlas parte de su rol docente? Los resultados a esas preguntas se visualizan en las Tablas 49-50 y 51-52, para los grupos control y experimental, respectivamente.

Como puede observarse en las tablas 49 y 50, los grupos control y experimental dan respuesta a la primera de las preguntas, que rezaba: ¿Con cuál o cuáles competencias se identifica usted? Ante ello el 38.46% del grupo experimental señaló que identificase con todas, y luego se dispersaron sus respuestas de tal manera que el 11.54% se identificó con las competencias profesionales específicas, 11.54% con las competencias personales, y 11.54% no respondió.

En este respecto, en el grupo experimental el 61.54% respondió identificarse con todas las competencias, genéricas y específicas; dispersándose luego sus respuestas alrededor de sus preferencias.

**Tabla 49. Categorías preguntas abiertas grupo control. Identificación con competencias**

<b>CODIGO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN CON COMPETENCIAS</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
5A1	ME IDENTIFICO CON LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECIFICAS	3	11.54%
5A2	ME IDENTIFICO CON LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECIFICAS (1) SABER PROFESIONAL	2	7.69%
5A3	ME IDENTIFICO CON LAS COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	1	3.85%
5A4	ME IDENTIFICO CON LAS COMPETENCIAS PERSONALES	3	11.54%
5A5	ME IDENTIFICO CON TODAS LAS COMPETENCIAS	10	38.46%
5A6	ME IDENTIFICO CON LAS C.I (3), C.S. (5,2) Y C. PERSONALES (5)	1	3.85%
5A7	ME IDENTIFICO CON LAS C.I. (1), C.PERSONALES Y COMPETENCIAS SISTEMICAS	1	3.85%
5A8	ME IDENTIFICO CON LAS C.S Y PERSONALES	1	3.85%
5A9	ME IDENTIFICO CON LAS C.I. ENFASIS EN INVESTIGACION(1)	1	3.85%
5A10	NO RESPONDIO	3	11.54%
Total		26	100%

La segunda parte de la pregunta les cuestionaba acerca de las acciones que podrían tomar para que las competencias se volvieran parte

de su rol docente. A ello respondieron según se visualiza en las Tablas 51 y 52.

**Tabla 50. Categorías preguntas abiertas grupo experimental.  
Identificación con competencias**

<b>CODIGO</b>	<b>IDENTIFICACIÓN CON LAS COMPETENCIAS</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
5A1	Todas son importantes y me identifico con todas las C: I. P. S. y Profesionales en el rol de docente	16	61.54%
5A2	Me identifico con las competencias I.P.S. en el rol de docente	1	3.85%
5A3	Me identifico con las CP (2) y CS (2)	2	7.69%
5A4	Me identifico con las competencias profesionales y personales	2	7.69%
5A5	Me identifico con las C.I. (2 y 3) y las sistémicas (5)	1	3.85%
5A6	Me identifico con CI (3 Y 4), CP(1 , 3 Y 5) CS (2)	1	3.85%
5A7	Me identifico con las CI (1 y 6), CP (1 y 4), CS (3, 4) Cprof. (2)	1	3.85%
5A8	Me identifico con las CP (2 y5), CI (3 y 4)	1	3.85%
5A9	Me identifico con las CP (3) C Prof. (1) y CP (5)	1	3.85%
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tabla 51. Categorías preguntas abiertas grupo control. Acciones para hacer las competencias parte de su rol docente**

<b>CODIGO</b>	<b>ACCIONES PARA HACERLAS PARTE DEL ROL DE DOCENTE</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
5B1	MEJORAR COMO PERSONA	3	11.54%
5B2	INTEGRAR CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS	2	7.69%
5B3	DESARROLLO DE COMPETENCIAS ENFASIS EN C.I. CONOCIMIENTO INVESTIGADOR	4	15.38%
5B4	AUTOEVALUACION	1	3.85%
5B5	PROMOVER ESPACIOS INSTITUCIONALES PARA DESARROLLO DE INVESTIGACION	2	7.69%
5B6	CAPACITACION	3	11.54%
5B7	AUTOCRITICA	1	3.85%
5B8	NO RESPONDIO	10	38.46%
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tabla 52. Categorías preguntas abiertas grupo experimental.  
Acciones para hacer las competencias parte de su rol docente**

<b>CODIGO</b>	<b>ACCIONES PARA HACERLAS PARTE DEL ROL DE DOCENTE</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
5B1	ASUMIR COMPROMISO Y CONSTANCIA	3	11.54%
5B2	APRENDER A COMUNICARSE, INVESTIGAR, MANEJAR OTRO IDIOMA Y SER EMPATICO	13	50%
5B3	ASUMIR COMPROMISO ETICA Y RESPONSABILIDAD	1	3.85%
5B4	FORMACION CONTINUA Y MEJORAR LA RELACION DOCENTE - ALUMNO	1	3.85%
5B5	REALIZAR TALLERES COMPARTIR VIVENCIAS Y APLICAR LO APRENDIDO	2	7.69%
5B6	FORTALECER DETECTAR Y POTENCIAR LAS COMPETENCIAS	5	19.23%
5B7	AUTOEVALUACION	1	3.85%
Total		26	100%

Como puedo observarse del grupo control, 10 docentes (38.46%) no respondieron para conocer las acciones que tomarían para mejorar su rol docente a través de las competencias. Ello indica que aun estando al tanto o teniendo alguna idea de las competencias, tanto genéricas como específicas, no saben cómo llevarlas a la práctica. Ello da muestra de la necesidad de la actualización permanente que es necesaria en la vida profesional de todo profesor universitario.

En lo que respecta al grupo experimental, el 50% de los docentes constituyente de este grupo, consideró como acciones a llevar a cabo: aprender a comunicarse, investigar, manejar otro idioma y ser empático. Como puede observarse todas estas competencias son parte de las competencias genéricas o transversales instrumentales y personales. Asimismo, un 19.23% consideró que sus acciones serían: fortalecer, detectar y potenciar las competencias. Se asume que este porcentaje de docentes se refería a todos los tipos de competencias.

Uno de los hallazgos más importantes de estos resultados en comparación con los del grupo diagnóstico (grupo preliminar), es el cambio de visión de sí mismos como docentes, específicamente en la competencia investigadora y el dominio de un segundo idioma. El primer grupo no consideró de suma importancia ser investigador ni el manejar otro idioma distinto del materno, lo cual fue contradicho por los

estudiantes que conformaron ese grupo diagnóstico. Antes del tratamiento el grupo experimental no le dio importancia relevante a estas competencias tampoco, más al final del tratamiento cambió en gran medida esta percepción como lo demuestra el hecho de tener un 50% de este grupo decantándose por desarrollarlas. Ello permite a la investigadora afirmar que el programa interventor tuvo un impacto positivo en el cambio de percepciones de los docentes participantes en él en cuanto a las competencias en general.

### **3. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno en los cambios de percepciones de los docentes en cuanto a los Roles de los Docentes y Estudiantes Universitarios**

Una vez revisadas las hipótesis y subhipótesis relacionadas con las competencias profesionales, generales y específicas, se procede a analizar las hipótesis correspondientes a los roles del docente y del alumno. Para ello se presentan a continuación los resultados correspondientes a cada una de ellas.

3.3. El programa de relación docente-alumno diseñado permite examinar los roles de los protagonistas del hecho educativo del Núcleo LUZ COL al comprobar cambios en las percepciones de los docentes con respecto a los propios y a los de los estudiantes en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

Para la dimensión roles en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para  $p$  bilateral 0,601, lo cual indica que no existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5% de nivel de significación. En la prueba de muestras relacionadas, el  $p$  bilateral es 0,601 por lo que no existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 5% (Tabla 53).

En el grupo control, confrontando los resultados anteriores, se aprecia que el grupo control posee diferencias significativas antes y después de la prueba al 5% ( $p=0,038$ ) debido a una disminución en 0,423



puntos para el promedio de la dimensión roles en la segunda aplicación del instrumento. Esto da como resultado también que existan diferencias significativas entre los grupos experimental y control después de la aplicación del programa al 1% de significancia ( $p=0,004$ ).

**Tabla 53. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Roles de los protagonistas del hecho educativo**

<b>Prueba t de muestras independientes - Dimensión: Roles</b>								
Grupos	Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	0,353	0,555	0,526	50	0,601	0,538	1,024
Posttest Grupos experimental - control	No se han asumido varianzas iguales	5,351	0,025	3,021	50	0,004	2,462	0,815
<b>Prueba t de muestras relacionadas - Dimensión: Roles</b>								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Posttest - Pretest Grupo experimental	1,923	5,484	1,075	1,788	25	0,086		
Posttest - Pretest Grupo control	-0,423	0,987	0,194	-2,186	25	0,038		

Partiendo de la no existencia de diferencias significativas antes del tratamiento en la percepción de los docentes de ambos grupos con respecto a su visión de los roles propios y de los roles de los estudiantes en lo general, se procede a revisar las subhipótesis particulares para ver su comportamiento.

Siendo la intención del estudio profundizar en la visión de los docentes y de los alumnos con respecto a sus percepciones de los roles que deben ejecutar en el ámbito universitario, se presentan a continuación las subhipótesis formuladas y los resultados obtenidos en cada caso.

3.3.1. El programa de relación docente-alumno diseñado posee capacidad para modificar la percepción del rol del profesor universitario del Núcleo LUZ COL desde su propia perspectiva al comprobar las diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

Para la subdimensión rol del docente en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para p bilateral 0,079, lo cual indica que no existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. En la prueba de muestras relacionadas, el p bilateral es 0,114 por lo que no existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 5% (Tabla 54).

**Tabla 54. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Roles del docente universitario**

<b>Prueba t de muestras independientes - Subdimensión: Roles del docente</b>								
Grupos		Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
			F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias
Pretest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	1,396	0,243	1,791	50	0,079	1,192	0,666
Posttest Grupos experimental - control	No se han asumido varianzas iguales	11,703	0,001	3,776	47	0,000	2,269	0,601
<b>Prueba t de muestras relacionadas - Subdimensión: Roles del docente</b>								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Posttest - Pretest Grupo experimental	1,077	3,358	0,658	1,635	25	0,114		
Posttest - Pretest Grupo control	-0,192	0,801	0,157	-1,224	25	0,232		

Con respecto al grupo control, no se evidencian diferencias en la prueba t de muestras relacionadas, siendo p bilateral 0,232 ( $p > 0,05$ ). No obstante se observan diferencias en el postest entre los grupos experimental y control, siendo significativo si  $p < 0,01$ .

Los resultados arrojados por el cuestionario no señalan ninguna diferencia significativa antes de la aplicación del tratamiento entre los grupos experimental y control en el pretest; lo cual indica igualdad de condiciones al inicio del programa. Asimismo, se determina que el programa no tuvo impacto sobre la percepción del rol docente en el grupo experimental, por lo que se rechaza la subhipótesis 3.3.1.

Sin embargo, el cuestionario abierto preguntó a los docentes con cuál rol se identificaban en su práctica docente actual y a cuál quisieran llegar. Sus respuestas se pueden ver en las Tablas 55-58, iniciando con rol actual y siguiendo con el que quisieran lograr.

A pesar de que la prueba estadística inferencial no determinó diferencias significativas entre los grupos experimental y control antes del tratamiento, y en el grupo experimental antes y después del programa interventor, las respuestas a las preguntas abiertas contaron otra historia. El grupo control se identificó mayoritariamente, 50%, con cumplir actualmente el rol de profesor.

**Tabla 55. Rol con el que se identifica. Grupo Control**

<b>CODIGO</b>	<b>CON CUAL ROL SE IDENTIFICA</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
6A4	SER EDUCADOR	1	3.85%
6A5	SER MEDIADOR	4	15.38%
6A3	SER DOCENTE	5	19.23%
6A1	SER PROFESOR	13	50%
6A6	SER PROFESOR Y MEDIADOR	1	3.85%
6A7	CON NINGUN ROL	2	7.69%
Total		<b>26</b>	<b>100%</b>

Mientras que el grupo experimental, quien participó de todas las actividades que correspondientes al programa respondieron como su percepción en su rol actual como docentes (38.46%) o como educadores (26.92%), lo cual es relevante, considerando al rol de profesor como el

más bajo en la escala ofrecida: profesor, maestro, docente, educador y mediador. En esta escala lo más alto es cumplir con el rol mediador, el cual conjuga todos los roles anteriores, con sus bondades y limitaciones.

Se parte en esta escala de roles desde la categoría de profesor, quien maneja el conocimiento; para ascender al segundo peldaño de la escala, es decir ser maestro, se requiere además del saber la capacitación pedagógica para hacer llegar este al estudiante; el docente, además de las habilidades previamente mencionadas, debe poseer capacitación científica que le permita demostrar y verificar el conocimiento impartido; el educador posee todas las cualidades aludidas y además induce al discente a la verificación del aprendizaje adquirido; finalmente el mediador promueve en los individuos la resolución de problemas partiendo del conocimiento previo, la capacitación pedagógica, la científica y la verificación del saber, por lo que ya ve a los estudiantes como seres humanos responsables de su propio aprendizaje, crecimiento y desarrollo. Este cambio en roles es secuencial y requiere de las cualidades previas de cada uno para poder llegar a la categoría más alta.

**Tabla 56. Rol con el que se identifica. Grupo Experimental**

<b>CODIGO</b>	<b>CON CUAL ROL SE IDENTIFICA</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
6A1	SER EDUCADOR Y MEDIADOR	1	3.85%
6A2	SER EDUCADOR	7	26.92%
6A3	SER MEDIADOR	5	19.23%
6A4	SER DOCENTE	10	38.46%
6A5	SER PROFESOR	2	7.69%
6A6	SER PROFESOR, MAESTRO, DOCENTE, EDUCADOR, MEDIADOR	1	3.85%
Total		26	100%

Para completar la última pregunta del cuestionario de preguntas mixtas (cerradas y abiertas) se les solicitó a ambos grupos su posición con respecto al rol deseado, a lo que respondieron según se observa en las Tablas 57 y 58, grupo control y experimental, respectivamente.

**Tabla 57. Rol que quisiera alcanzar. Grupo Control**

<b>CODIGO</b>	<b>CUAL ROL QUIERE LLEGAR A SER</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
6B4	SER EDUCADOR	4	15.38%
6B1	SER PROFESOR	5	19.23%
6B3	SER DOCENTE	2	7.69%
6B5	SER MEDIADOR	8	30.77%
6B2	SER MAESTRO	3	11.54%
6B6	SER MAESTRO Y MEDIADOR	1	3.85%
6B7	NINGUNO	3	11.54%
TOTAL		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tabla 58. Rol que quisiera alcanzar. Grupo Experimental**

<b>CODIGO</b>	<b>CUAL ROL QUIERE LLEGAR A SER</b>	<b>Nº RESP</b>	<b>%</b>
6B4	SER EDUCADOR	1	3.85%
6B5	SER MEDIADOR	25	96.15%
TOTAL		<b>26</b>	<b>100%</b>

Quienes no participaron del programa interventor con las actividades relacionadas con los roles del docente universitario respondieron de manera dispersa como se puede ver en la Tabla 57, resaltando su concentración mayoritaria en los extremos; es decir, profesor, 19.23%, y mediador, 30.77%. En contraste, los participantes del grupo experimental, se decantaron en su mayoría, 96.15%, en llegar a ser mediador. Ello indica que sí hubo impacto del programa interventor sobre sus percepciones acerca del rol docente, contradiciendo los hallazgos del primer instrumento.

Siguiendo con los resultados logrados, se procedió a revisar los que correspondían a la subhipótesis 3.3.2. Esta indicaba: El programa de relación docente-alumno diseñado posee capacidad para modificar la percepción del profesor con respecto al rol del estudiante universitario del Núcleo LUZ COL al comprobar las diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

Para comprobar la validez de esta subhipótesis a continuación se presentan los resultados obtenidos en la Tabla 59.

Para la subdimensión rol del alumno en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para p bilateral 0,012, lo cual indica que existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. De igual manera, no se observaron diferencias significativas en esta prueba para el grupo control siendo p bilateral 0,556.

En la prueba de muestras relacionadas, el p bilateral es 0,122 por lo que no existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 5%. Validando estos resultados con el grupo control, no hay diferencias entre las mediciones pretest y postest para esta subdimensión con una significación del 5% ( $p=0,056$ ). En tal sentido, se descarta esta subhipótesis por cuanto no hubo modificación en el grupo experimental con respecto a su visión del rol del estudiante una vez que culminó el tratamiento (Ver Tabla 59).

**Tabla 59. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Roles del estudiante universitario**

Prueba t de muestras independientes - Subdimensión: Roles del Alumno								
Grupos	Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control	No se han asumido varianzas iguales	6,832	0,012	-1,274	38	0,210	-0,654	0,513
Postest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	1,364	0,248	0,592	50	0,556	0,192	0,325
Prueba t de muestras relacionadas - Subdimensión: Roles del Alumno								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Postest - Pretest Grupo experimental	0,846	2,694	0,528	1,602	25	0,122		
Postest - Pretest Grupo control	-0,231	0,587	0,115	-2,004	25	0,056		

#### 4. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno en los cambios de percepciones de los docentes en cuanto a las Cualidades de los Docentes y los Alumnos Universitarios

Analizadas las hipótesis y subhipótesis relacionadas con los roles de los docentes y de los alumnos, se continua con las hipótesis y subhipótesis de las cualidades de ambos protagonistas del hecho educativo. Para ello se presentan a continuación los resultados correspondientes a cada una de ellas.

3.4. El programa de relación docente-alumno diseñado permite revisar las cualidades de los protagonistas del hecho educativo del Núcleo LUZ COL al comprobar cambios en las percepciones de los docentes con respecto a los propios y a los de los estudiantes en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa (Tabla 60).

**Tabla 60. Prueba de muestras independientes y relacionadas.  
Cualidades Docentes y Alumnos**

Prueba t de muestras independientes - Dimensión: Cualidades								
Grupos		Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
			F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias
Pretest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	0,319	0,575	3,641	50	0,001	7,538	2,070
Postest Grupos experimental - control	Se han asumido varianzas iguales	1,307	0,258	7,049	50	0,000	13,269	1,883
Prueba t de muestras relacionadas - Dimensión: Cualidades								
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)		
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media					
Postest - Pretest Grupo experimental	5,654	9,814	1,925	2,938	25	0,007		
Postest - Pretest Grupo control	-0,654	1,093	0,214	-3,049	25	0,005		

Para la dimensión cualidades en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para  $p$  bilateral 0,001, lo cual indica que existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 1%, esto es debido a que el grupo experimental poseía mayor puntuación promedio para esta dimensión, con una diferencia de 7,538 puntos. En la prueba de muestras relacionadas, el  $p$  bilateral es 0,007 por lo que existen diferencias altamente significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 1%. Con estos resultados, se acepta la hipótesis 3.4.

Validando estos resultados con el grupo control, en la prueba  $t$  de muestras independientes se incrementa la diferencia entre puntajes promedio con respecto al grupo experimental, ubicándose en 13,269, con un valor  $p=0,000$ . En la prueba de muestras relacionadas el grupo control presenta una disminución del puntaje promedio por lo que es significativa la diferencia de resultados para el pretest y postest.

Partiendo de la hipótesis formulada para las cualidades de los protagonistas del hecho educativo, se procede con las subhipótesis relacionadas con las cualidades de los docentes y de los estudiantes de forma separada (subhipótesis 3.4.1 y 3.4.2) para poder analizar los resultados obtenidos en los grupos experimental y control antes de la aplicación del programa, y en el grupo experimental antes y después de dicha aplicación.

3.4.1. El programa de relación docente-alumno diseñado permite explorar las cualidades de los profesores universitarios en el Núcleo LUZ COL desde su visión personal al comprobar diferencias en las puntuaciones de los docentes en el grupo experimental, antes y después de su aplicación del mencionado programa.

Los resultados para corroborar esta hipótesis se presentan a continuación (Tabla 61).

Para la subdimensión cualidades del docente en la prueba de muestras independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la



prueba da para p bilateral 0,000, lo cual indica que existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 1%. En la prueba de muestras relacionadas, el p bilateral es 0,027 por lo que existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 5% (Tabla 61).

**Tabla 61. Prueba de muestras independientes y muestras relacionadas. Cualidades Docentes**

<b>Prueba t de muestras independientes - Subdimensión: Cualidades del docente</b>									
Grupos		Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
			F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control		Se han asumido varianzas iguales	3,538	0,066	4,386	50	0,000	8,038	1,833
Postest Grupos experimental - control		No se han asumido varianzas iguales	6,501	0,014	6,496	40	0,000	11,423	1,758
<b>Prueba t de muestras relacionadas - Subdimensión: Cualidades del docente</b>									
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)			
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media						
Postest - Pretest Grupo experimental	3,308	7,171	1,406	2,352	25	0,027			
Postest - Pretest Grupo control	-0,538	1,029	0,202	-2,669	25	0,013			

Con respecto al grupo control en la prueba t de muestras relacionadas, se observaron diferencias significativas en el tiempo transcurrido antes y después de la aplicación del programa, pero originado por una disminución en el puntaje promedio de 0,538, de modo que es significativa la diferencia al 5% ( $p=0,013$ ).

Analizadas las cualidades del docente, se procede a corroborar la subhipótesis relacionada con las cualidades de los estudiantes (Tabla 62). Para la subdimensión cualidades del alumno en la prueba de muestras

independientes, se asumen varianzas iguales. El resultado de la prueba da para p bilateral 0,508, lo cual indica que no existían diferencias entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa al 5%. En la prueba de muestras relacionadas, el p bilateral es 0,006 por lo que existen diferencias significativas antes y después del programa en el grupo experimental al 1% (Tabla 62).

**Tabla 62. Prueba de muestras independientes y relacionadas.  
Cualidades Alumnos**

<b>Prueba t de muestras independientes - Subdimensión: Cualidades del alumno</b>									
Grupos		Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
			F	Sig.	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest Grupos experimental - control		Se han asumido varianzas iguales	0,042	0,839	-0,667	50	0,508	-0,500	0,750
Postest Grupos experimental - control		Se han asumido varianzas iguales	0,478	0,492	2,718	50	0,009	1,846	0,679
<b>Prueba t de muestras relacionadas - Subdimensión: Cualidades del alumno</b>									
Grupos	Diferencias relacionadas			t	gl	p (bilateral)			
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media						
Postest - Pretest Grupo experimental	2,346	3,959	0,776	3,022	25	0,006			
Postest - Pretest Grupo control	-0,115	0,431	0,085	-1,364	25	0,185			

Confrontando estos resultados con el grupo control, no se evidencian diferencias significativas en el tiempo transcurrido antes y después de la aplicación del programa en la prueba de muestras relacionadas con un  $p < 0,05$  ( $p = 0,185$ ). En virtud de los resultados obtenidos, se acepta la subhipótesis relacionada a las cualidades de los estudiantes.

## 5. Capacidad predictiva de las variables edad y sexo

Concluidos los análisis de las hipótesis y subhipótesis de las dimensiones correspondientes a la variable Relación Docente-Alumno, la investigadora se propuso conocer si las variables edad y sexo tendrían alguna influencia en los resultados del grupo experimental después de haber aplicado el programa diseñado para desarrollar y/o mejorar las competencias, roles y cualidades de los docentes que hacen vida en el Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. Por consiguiente se propusieron las siguientes hipótesis relacionadas con dichas variables.

3.5. La variable edad puede influir en los resultados del desarrollo de la relación docente-alumno en el grupo experimental después de la aplicación del mencionado programa.

Los resultados relacionados con esta variable se presentan a continuación en las Tabla 63.

**Tabla 63. Regresión lineal simple para la variable dependiente relación docente-alumno y variable predictora edad**

Resumen estadístico para la regresión <sup>a</sup>

R Cuadrado	Coeficientes	Coeficientes no estandarizados		t	p.
		B	Error típ.		
0,006	(Constante)	153,781	11,039	13,931	0,000
	Edad	-,089	,240	-0,371	0,714

a. Variable dependiente Relación Docente- Alumno Postest Grupo Experimental

Para la verificación de esta hipótesis se realizó una regresión simple cuya variable dependiente es la Relación Docente-Alumno Postest Grupo Experimental y como variable predictora la edad. El modelo posee un R cuadrado de 0,006, lo cual indica que el 0,6% de la varianza de la variable relación docente–alumno es explicada por la variable edad, por lo que esta última no posee capacidad para influir en la variable dependiente estudiada, así como tampoco capacidad para predecir su comportamiento.

En cuanto a la hipótesis en sí, si se asume como hipótesis nula que la edad no explica significativamente la relación docente-alumno con un nivel del 5%, se aprecia en la prueba que el  $p$  es de 0,714, siendo este mayor a 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula demostrándose que la edad no influye en el comportamiento de la variable relación docente alumno en el grupo experimental después de realizada la prueba.

En cuanto a la variable sexo, se presentan a continuación los resultados arrojados para la hipótesis 3.6: La variable sexo puede influir en los resultados del desarrollo de la relación docente-alumno en el grupo experimental.

En la comprobación de esta hipótesis se realizó una prueba  $t$  de muestras independientes, donde la variable dependiente es la Relación Docente- Alumno y como variable independiente o factor es el sexo de los docentes participantes del programa (grupo experimental) y del grupo control. Se realizaron cuatro pruebas: para el grupo experimental antes de la aplicación del programa y después del mismo, y para el grupo control al momento anterior al aplicarse el programa y posterior a este. De manera que pueda identificarse si entre los géneros existen diferencias en la media de la variable relación docente-alumno.

Para el grupo experimental, en el pretest se asume la no igualdad de varianzas entre los grupos hombres y mujeres (según la prueba  $F$ ,  $p=0,031$ ); por lo que la prueba  $t$  arroja que existían diferencias entre hombres y mujeres antes de aplicar el programa al 5% ( $p=0,021$ ). Sin embargo, en el postest la situación cambia, ya que  $p=0,334$ , es decir que después de la aplicación del programa no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres si  $p<0,05$ . En cuanto al grupo control, si se mantiene tanto para las medias de hombres y mujeres una similitud en sus puntajes con una significación del 5%; siendo en el pretest  $p=0,619$  y en el postest  $p=0,592$ .

Según la hipótesis 3.6., en la que la variable sexo puede influir en los resultados del desarrollo de la relación docente-alumno en el grupo experimental, no existe evidencia estadística de que esto así sea. No

obstante, se podría inferir que el programa aplicado permitió que se equipararan las diferencias que pudiesen existir entre las y los docentes en el grupo experimental.

**Tabla 64. Prueba de muestras independientes para la variable  
Relación docente – alumno ante el factor sexo**

Prueba de muestras independientes Grupo experimental								
Grupos(Hombres Vs mujeres)	Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	p	t	gl	p. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest	No se han asumido varianzas iguales	5,261	0,031	2,526	18	0,021	14,224	5,631
Posttest	Se han asumido varianzas iguales	4,145	0,053	-0,966	24	0,344	-3,976	4,117
Prueba de muestras independientes Grupo control								
Grupos(Hombres Vs mujeres)	Tipo de Prueba t según Prueba F	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	p	t	gl	p. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Pretest	Se han asumido varianzas iguales	0,762	0,391	-0,503	24	0,619	-3,077	6,113
Posttest	Se han asumido varianzas iguales	0,777	0,387	-0,544	24	0,592	-0,462	0,849

**CAPÍTULO V:**  
**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

#### **1. Discusión de Resultados**

La discusión de los resultados de esta investigación se realizará a la luz de las posiciones teóricas expuestas en los capítulos anteriores, integrando además los objetivos y las hipótesis planteadas en la misma.

##### **1.1. Diagnóstico de las Competencias Profesionales, Roles y Cualidades de los Docentes Universitarios**

Con respecto al primer objetivo general planteado en este estudio, enfocado hacia el diagnóstico de las competencias profesionales, roles y cualidades existentes en los profesores universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), se podría llegar a la sistematización de resultados que se presenta en los siguientes párrafos, junto con la correspondiente integración de los mismos en el marco teórico de referencia.

##### **1.1.1. Competencias Profesionales**

En cuanto al primer objetivo específico (1.1) éste se relacionaba con las competencias profesionales que predominan en los profesores universitarios del Núcleo LUZ-COL. Los resultados obtenidos demuestran que en cada una de las subdimensiones (competencias genéricas o transversales y específicas), así como en sus indicadores, se encontró que en lo que respecta a las competencias genéricas instrumentales, específicamente con la competencia investigadora, las respuestas de los docentes se ubicaron en la categoría moderada. Esto contradice lo establecido en las leyes y reglamentos que regulan a la docencia universitaria en Venezuela al estar como un deber ser que en ésta el profesor sea investigador activo.

En lo que respecta al dominio de una segunda lengua, distinta de la materna, los resultados arrojaron una categoría moderada, indicando con ello que no lo consideraban tan importante como competencia. Ello igualmente va en contradicción con lo planteado por Villa y Poblete (2004)



quienes la contemplan como una habilidad primordial en los docentes, considerando que igualmente deben manejar adecuadamente la comunicación oral y escrita en la lengua principal.

En el resto de las competencias genéricas instrumentales (i.e. capacidades de análisis, síntesis, organización, planificación y búsqueda de información) los resultados se ubicaron en la categoría alta, señalando con ello el sentir de los docentes universitarios, quienes se ven a sí mismos como capaces y exitosos. Sin embargo, resulta paradójico que en estas competencias sus percepciones se ubiquen en la categoría alta mientras que el dominio investigador y de un segundo idioma, igualmente relevantes para el desarrollo armónico e integral de los docentes, se hayan ubicado en la categoría media, cuando ambas son vitales para el logro de las restantes competencias genéricas instrumentales.

Los resultados acerca de las percepciones de los estudiantes en esta materia permiten observar en ellos mayor claridad en cuanto a la competencia investigadora en sus profesores, puesto que se ubicaron en la categoría alta, lo cual indica que para los primeros los segundos deben ser investigadores activos.

De las competencias genéricas instrumentales los resultados arrojados por los estudiantes señalan como categoría moderada el manejo de un segundo idioma y la búsqueda de información, estando en la categoría alta las competencias: investigadora, análisis, síntesis, organización y planificación.

En lo que respecta a las competencias genéricas personales, los docentes se ubicaron con sus resultados en la categoría alta para cada una de ellas (i.e., trabajo en equipo, interacción social, relaciones interpersonales, compromiso ético, comunicación y pertenencia), lo cual coincidió con los resultados ofrecidos por los estudiantes. Estos resultados ofrecen una panorámica indicativa de un docente que se ve a sí mismo más desarrollado a nivel de competencia personal. Ello señala la necesidad de desarrollar y fortalecer las competencias genéricas instrumentales.

Posada (2004) indica en este aspecto la necesidad de incluir un desempeño más global en todos los órdenes, lo cual incluye lo tangible y lo intangible.

El tercer y último grupo de competencias profesionales genéricas es el sistémico, el cual agrupa las siguientes habilidades: adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, toma de decisiones, y capacidad de aprendizaje continuo. Los resultados mostraron que los docentes consideran poseer cada una de estas competencias al ubicarse en la categoría alta de respuestas. Los alumnos por su parte coincidieron en sus respuestas con los docentes al situarse las mismas en la categoría alta.

Por medio de los resultados encontrados, en docentes y estudiantes, en lo que respecta a las competencias profesionales genéricas (instrumentales, personales y sistémicas) se observa que éstas se identificaron, observándose que hay que promover entre los docentes el desarrollo de la competencia investigadora y el dominio de un segundo idioma para que el producto total tenga un balance y equilibrio, permitiendo de esta manera un mejor ejercicio docente por parte del profesor universitario.

Debe recordarse que este grupo de competencias se relacionan con el saber estar y saber ser (Bunk, 1994), lo cual incide directamente con el ejercicio profesional, en este caso el docente.

Resumiendo, la actividad investigadora pone a prueba las capacidades de análisis, síntesis, organización, planificación, gestión de información y manejo de otro idioma. Asimismo, requiere para su desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo, lo cual demanda la prevalencia de buenas relaciones interpersonales, comunicación del conocimiento entre pares y hacia los estudiantes, con sentido de ética hacia sí mismos y hacia otros, con sentido de pertenencia hacia la institución donde prestan sus servicios. Finalmente, este docente-investigador debe ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones, ser creativo, líder, con capacidad de tomar decisiones acertadas.

El segundo grupo de competencias profesionales son las de tipos específicas, las mismas incluyen el saber profesional y el saber hacer. Las respuestas dadas por los docentes y estudiantes coincidieron completamente en cuanto a que los docentes se ven a sí mismos como profesionales actualizados en su área de competencia y en permanente desarrollo profesional; los estudiantes, por su parte, vieron a sus profesores como profesionales conocedores de su carrera de origen y actualizados. Asimismo, los docentes y los alumnos consideraron de forma casi unánime que no basta saber acerca de una profesión o área de conocimiento, sino que hay que saber transmitirla y saber hacerla (Proyecto Tuning, 2003; Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Estas competencias definen las tareas y actividades que debe desempeñar el profesional y se encuadran dentro de los ocho niveles de referencia del Marco Europeo de Cualificaciones, donde se describe lo que conoce, comprende y es capaz de hacer la persona, independientemente de donde haya adquirido la competencia (Bautista-Cerro, 2007).

En función de los resultados obtenidos para este primer objetivo específico se concluye que los docentes universitarios están conscientes de la necesidad de desarrollar y/o fortalecer las competencias profesionales, genéricas y específicas que les permitirán preparar a las generaciones de relevo. Asimismo, los estudiantes consideran que sus profesores tienen la mayoría de estas desarrolladas y están claros en lo que esperan de ellos. Sin embargo, se encontró que los docentes requieren mejorar su competencia investigadora así como el dominio de un segundo idioma, con lo cual lograrían tener un perfil más equilibrado y cónsono con su labor docente formadora de futuros profesionales. De igual manera, es necesario que los docentes logren concatenar ambos tipos de competencias puesto que las genéricas cumplen un rol muy importante en la transferencia y consolidación de los saberes, para que así se mantengan actualizados en su área de competencia y en el cómo

trasladar los conocimientos a sus estudiantes, para ello deben ser investigadores natos así como aprendices permanentes.

Por todo lo expuesto se sugiere el desarrollo de un programa interventor en la relación docente-alumno basado en competencias dirigido a los profesores universitarios que laboran en el Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia, de tal manera que puedan atender y asesorar a los estudiantes, ser investigadores activos, analíticos, con capacidad de síntesis, así como poseedores de las competencias de tipo personal y sistémicas.

### **1.1.2. Roles de los Docentes y Estudiantes**

El segundo objetivo específico numerado como 1.2 solicitaba describir los roles en la relación docente-alumno desde las perspectivas de los protagonistas. A tal fin se presentan a continuación el análisis de los resultados.

Los roles del docente examinados fueron: orientador, académico y organizativo o institucional. En lo que respecta a los estudiantes, sus roles fueron: aprendiz permanente, autónomo y crítico. Tanto docentes como alumnos fueron consultados acerca de sus propios roles como los de los otros.

Acerca del primer rol, orientador, las respuestas de los docentes a los ítems relacionados con dicho indicador se ubicaron en la categoría alta, por lo que se concluye que ellos consideran que orientan a sus alumnos en la organización de los conocimientos y también a que manejen estos. Asimismo, los estudiantes concordaron con los docentes en este respecto, inclusive evaluándolos aún mejor de lo que los mismos docentes lo hicieron a sí mismos.

En lo que se refiere al rol académico, los docentes consideraron que cumplían su actividad mediadora de contenidos y procesos académicos, aunque dejan ver que no lo hacen siempre. Sin embargo, los estudiantes consideraron que sus profesores siempre cumplen con el rol académico proporcionándoles aprendizajes significativos.

El último rol del docente examinado fue el organizativo o institucional; a éste los docentes respondieron para ubicarse en la categoría alta, con lo cual se indica que se identifican con la filosofía y valores de la institución donde prestan sus servicios profesionales. Ello concordó con las percepciones de los estudiantes acerca de este rol de sus docentes.

Se concluye acerca del examen realizado a los roles de los docentes, desde la perspectiva de los propios profesores y la de los alumnos, que cumplen con el rol orientador, al servir de guías para implementar los postulados teóricos de sus áreas de conocimiento en la práctica, lo cual coincide con la postura de Repetto (2003). De igual manera, se expone que el rol académico se cumple al ser capaces de enseñar a sus alumnos tanto los contenidos como los procesos estratégicos relacionados con sus ramas del saber. Finalmente, el rol organizativo o institucional se manifiesta en los docentes al identificarse con los principios, filosofía y valores de la institución donde laboran haciendo partícipes a los estudiantes de los mismos.

La segunda parte del objetivo 1.2 se relaciona con los roles de los alumnos. Para los docentes cada estudiante debe ser un aprendiz permanente, comprometido con su aprendizaje y siendo un agente transformador de su realidad. Por su parte los alumnos concordaron con los profesores acerca de sus roles como aprendices permanentes, autónomos y críticos.

Esta visión de los roles de los estudiantes es parte de su rol activo en el aprendizaje (César y Col., 2005). Sin embargo, se observa que se sigue insistiendo casi exclusivamente en las acciones del profesor (en lo que hace y dice para promover el aprendizaje de los estudiantes), sin comprender aun del todo el papel mediador de los estudiantes el cual confiere significados diferentes a esas intervenciones, donde cada uno de ellos debe demostrar compromiso, ética, y responsabilidad en la búsqueda del conocimiento.

### **1.1.3. Cualidades de los Docentes y de los Alumnos**

El objetivo 1.3 pretende establecer las cualidades más significativas que deben poseer el docente y el alumno para fortalecer la relación entre ellos. Para lograr este objetivo se hizo una revisión de las distintas cualidades de ambos protagonistas del hecho educativo.

En el capítulo IV se hizo una revisión exhaustiva de cada una de las cualidades, tanto de docentes como de discentes, revelándose como las principales cualidades positivas en los primeros madurez emocional (aceptación, empatía, autenticidad, capacidad de escucha, y respeto), comprensión de sí mismo, cordialidad, confianza, actitudes de profesionalidad, manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés, solución de problemas y conflictos. Todas ellas van en congruencia con las postuladas por García (s.f.), Zárata (2002), Naranjo (s.f.), García Aretio (2006), Chacón (1999), OMS (1993).

Ya Martínez, E. (2009) afirmaba la importancia del guía, facilitador o profesor. Éste debe demostrar compromiso e interés por las personas, en este caso los estudiantes, evitar manipular a otros para su propio beneficio, tener sensibilidad y capacidad de darse cuenta (awareness).

En cuanto al conocimiento de sí mismo, se puede afirmar que al ejercer esta cualidad, sea docente o discente, se tiene la capacidad de conocer a los otros, permitiéndoles manifestarse como son. Esta es una de las habilidades mencionadas por la OMS (1993) para vivir y convivir; la misma permite establecer una relación entre las personas ofreciendo lo mejor de sí y superando aquello que pudiese ser fuente de conflictos o problemas en el desarrollo personal y académico.

En este respecto los alumnos valoraron muy bien a sus docentes puesto que afirman que éstos saben quiénes son, cuáles son sus fortalezas y debilidades, y cómo es su carácter. Ello es muy importante al ser éste un elemento importante de la autoestima como su componente cognoscitivo (Cortés de Aragón y Aragón, 1999).

Los discentes igualmente consideraron que sus docentes son cordiales, crean un clima de confianza en la relación docente-alumno,

tienen actitudes de profesionalidad, saben manejar sus sentimientos y emociones, así como las tensiones y el estrés, para así poder solucionar los problemas y conflictos que pudiesen suscitarse dentro y fuera del aula de clases.

Asimismo, y en ese orden de ideas, en el aula el clima social debe fundamentarse en una relación interpersonal donde predomine la estima y el respeto mutuo (Parra, 2003). Sin respeto es imposible establecer relación alguna entre docentes y discentes, por lo que esta cualidad debe estar presente en ambos actores del proceso educativo.

Dentro de las cualidades se menciona igualmente la cordialidad, también traducida como amabilidad. Su presencia permite relacionarse a los individuos entre sí (Hernangómez y Fernández, 2012). A ella se le añade la confianza, la cual es un elemento de suma importancia en la relación docente-alumno. Si hay ausencia de ella el profesor no puede educar al alumno pues no cree en él, ni el alumno puede ser educado por un profesor en quien no confíe (Willie, 2000).

En este mismo orden de ideas, se cuestionó acerca de las tensiones y el estrés, a los docentes no estar exentos de sufrirlos en su ejercicio profesional. Por ello, su manejo es una de las habilidades para la vida propuesta por la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de Salud, y la Organización de las Naciones Unidas así como organizaciones no gubernamentales y gobiernos de diversos países (Consejo de Educación Primaria, 2005).

Al cuestionar a los estudiantes acerca de las cualidades de los docentes, estos manifestaron la presencia moderada de algunos de los indicadores relacionados con la madurez emocional, lo cual no coincide con la percepción señalada por los docentes. Estos indican que en algún grado la misma está presente en los docentes; sin embargo, la investigadora considera que todo docente debe tener madurez emocional para ser modelo a seguir por sus alumnos. Por ello es importante incluir en cualquier programa de adiestramiento y desarrollo del talento humano

como parte de la formación de competencias básicas el estudio de la inteligencia emocional (Rozell, Pettijohn & Parker, 2008).

En lo que concierne a las actitudes negativas presentes en los docentes, los estudiantes revelaron la presencia en algún grado de actitudes paternalistas, actitudes discriminatorias por estatus social, por preferencia sexual, religión y género. El hecho de la existencia de estas actitudes negativas por parte de los docentes en la relación docente-alumno promueve a la reflexión. En este sentido los hallazgos recayeron en la categoría moderada, indicando la existencia de ellas en algún rango, lo cual es perturbador, especialmente al considerar que pudieran estar promoviendo conductas dependientes con la actitud paternalista (Bertoglia, 1989), o que se presentaran discriminaciones por intolerancia, racismo, o cualquier otra que promoviera la incomprensión, el odio o la violencia (Montes, 2008; Pérez, 2008).

Cuando una de ellas, al manifestarse, deja ver la ausencia o poca presencia de tolerancia, respeto, entendimiento, cordialidad, madurez emocional, todo lo cual disminuye la percepción de cada docente y alumno en relación a las cualidades positivas de los docentes, y al existir las mismas se llama a la búsqueda de rutas para superarlas.

En consecuencia, el reconocer en sí mismo una actitud negativa pudiera considerarse el primer paso para mejorar a nivel personal, ya que al nombrarla se hizo evidente, lo cual genera esperanza y oportunidad de realizar cambios para minimizar las actitudes negativas y maximizar las cualidades positivas en su expresión y así poder optimar la relación docente-alumno, todo lo cual lleva a la necesidad de incluir acciones en el programa interventor relacionadas con estas.

Como segunda parte del objetivo 1.3 se pretendió igualmente establecer las cualidades más significativas que debe poseer el alumno para fortalecer la relación docente-alumno. Entre esas cualidades se estudiaron: atender lo trabajado en clase, actitudes en clase, cumplimiento de las actividades programadas, resultado en evaluaciones,



y ser buen compañero. Tanto docentes como discentes dieron su apreciación de las mismas en los alumnos.

Para los docentes las cualidades de los estudiantes se manifiestan de manera moderada, lo cual señala que aunque se pueden observar en ellos hay espacio para su crecimiento y desarrollo. Al observarlas en detalle en la cualidad de atender lo trabajado en clase, la misma se le considera como muy importante para obtener logros concretos en el hecho educativo. Así como esta cualidad es responsabilidad del estudiante, también el docente tiene su cuota de compromiso, puesto que debería captar y mantener la atención del alumno en función de que el alumno se interese en el contenido trabajado durante la clase y cuando la misma haya concluido.

Como bien lo indican Moore y Murphy (2009), el momento de la actividad de aula es la oportunidad del alumno de escuchar las orientaciones del profesor con la finalidad de ayudarlo a captar los conocimientos e impulsarlo a que realice su papel.

En lo que respecta a la actitud en clase, cuando ésta es buena puede ayudar a los estudiantes a lograr un mejor aprendizaje de las asignaturas y rendimiento, todo lo cual incidirá de forma positiva en la comprensión, asimilación y recuerdo de los conocimientos, con lo cual tiene que hacer menor esfuerzo y consumir menos tiempo en el estudio de las materias, lo cual convierte este evento en gratificante (Castañeda, 2009). Para los docentes esta cualidad se manifiesta en los estudiantes de forma moderada, lo cual es indicativo que pudiera mejorar en ellos.

Igualmente para los docentes la tercera cualidad, cumplir las actividades asignadas, recae en la categoría moderada. Ello es indicativo de que para ellos los estudiantes no siempre cumplen con las tareas propuestas como reforzadoras del aprendizaje. Al igual que la cualidad de atender lo trabajado en clase, esta cualidad no es sólo responsabilidad del alumno, puesto que el docente debe establecer las pautas de entrega y hacer el seguimiento correspondiente (Corona, 2004; Furlan, 2004; Saucedo, 2005).

En cuanto al resultado de las evaluaciones, tiene como antecedente la preparación que los alumnos realicen para ello y las competencias adquiridas en el área del saber en aprendizaje. Para los docentes este indicador está en la categoría moderada. Sin embargo, hay que resaltar que el proceso evaluativo se le conoce por crear ansiedad en los estudiantes, sea por el temor a los resultados o por su inseguridad acerca de lo estudiado y de cuanto hayan aprendido. No obstante, es importante señalar que este proceso no debería ser visto como amenazante sino como una oportunidad para aprender a aprender captando los conocimientos de manera significativa para lograr los resultados esperados (Pérez Gómez et al., 2009a).

Como última cualidad de los estudiantes se tiene la de ser buen compañero, lo cual se espera en cada uno de ellos en el aula de clase, por lo que se debe cuidar en la interacción docente-alumno (Moore y Murphy, 2009). Esta cualidad se manifiesta en la ayuda y respeto entre pares. Para los docentes esta cualidad está presente en los alumnos de forma moderada, lo cual es importante revisar por ser una característica en extremo importante en la relación entre pares.

A diferencia de los docentes, los estudiantes se ubicaron en cada cualidad en la categoría alta, con lo cual contradicen a sus profesores en sus apreciaciones acerca de ellos. Para los alumnos al tener estas cualidades en la categoría alta están proclamando ser aprendices permanentes, críticos y autónomos con lo cual van en consonancia con el deber ser para ellos. No obstante, al haber discrepancia entre las percepciones de los dos protagonistas del hecho educativo, debería revisarse dónde se pueden mejorar estas cualidades para potenciar al estudiante en rol como alumno.

#### **1.1.4. Comparación de percepciones de los docentes y alumnos**

El cuarto objetivo específico de esta investigación solicitaba comparar la relación docente-alumno en función de las percepciones de cada uno de sus integrantes en relación a las competencias profesionales, roles y cualidades del profesor universitario. Ello estableció

la necesidad de postular tres hipótesis indicando que las competencias, roles y cualidades se medían de igual manera para docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2).

Se pudo concluir que en la gran mayoría de la población estudiada se consolidan algunas competencias en ambos grupos, prevaleciendo paradigmas de aprendizaje aun activos en los procesos de educación. El docente debe prever situaciones problemáticas en el espacio de aprendizaje para tomar decisiones asertivas favorecedoras de ambos actores del hecho educativo. Aún cuando los docentes se encuentran en niveles óptimos de preparación para el desempeño de sus actividades, se debe considerar el efecto de la globalización sobre los cambios que se suscitan en todos los contextos, de lo cual no escapa el educativo, todo lo cual llama para una preparación permanente del profesor adecuando sus conocimientos a fin de siempre tratar de estar y mantenerse en una jerarquía óptima.

En cuanto a los estudiantes, estos deben poseer las características necesarias para aceptar su formación profesional específica lo cual repercutirá directamente en su ejercicio, por lo que una vez elegida la profesión a desempeñar se deben concretar a estudiar y ser ejemplo de sus pares dentro de la institución.

Docentes y alumnos deben tratar de aprender aprendiendo dentro y fuera del aula de clases y de la institución que representan. Ello lleva a plantear el diseño de un programa interventor dirigido en primera instancia a los docentes, y el cual pudiera llevarse a los estudiantes, para poder reforzar la relación docente-alumno desde sus mismos protagonistas, así como transformar la educación universitaria desde pregrado abriendo los procesos a los cambios administrativos y académicos promotores del avance de la educación universitaria en todos los contextos.

Los resultados aportados por el estudio permitieron afirmar que las percepciones de ambos actores en relación a las competencias profesionales, roles y cualidades de los docentes se midieron de igual manera en ambos grupos por lo cual se aceptan las tres hipótesis

planteadas. Ello permite concluir que de implementarse el Programa Relación Docente-Alumno a diseñarse para el desarrollo de competencias profesionales en los docentes su impacto sería igual para profesores y alumnos puesto que ambos se beneficiarían de su utilización.

Así la visión personal de los docentes en referencia a sus competencias profesionales, genéricas y específicas, está acorde con el deber ser universitario, aunque siempre existe espacio para desarrollar y mejorar cada una de ellas. Los estudiantes consideran que ellos poseen las competencias profesionales para ser sus profesores, aunque consideran que deberían ser más investigadores para así mantenerse actualizados y ser mejores modelos a seguir.

En lo que se refiere a los roles de profesores y estudiantes, siempre existe la posibilidad de perfeccionar sus papeles a desempeñar, sea como docentes o como alumnos, por lo tanto en este aspecto hay espacio para optimizar sus acciones.

Finalmente, las cualidades de ambos grupos son perfectibles al ser seres humanos en proceso de cambio, crecimiento y desarrollo permanente.

## **1.2. Efectos del Programa Relación Docente-Alumno para el Desarrollo de Competencias Profesionales en los Docentes Universitarios**

El segundo objetivo general planteó la propuesta de un programa interventor para desarrollar y/o mejorar las competencias profesionales, roles y cualidades de los docente universitarios del Núcleo LUZ-COL, para lo cual se diseñó el mismo. Con ello se cumplieron tanto el objetivo general como el específico. Este programa se puede observar en el Anexo F de este informe doctoral.

En cuanto al tercer objetivo general, referido a la evaluación de los efectos del Programa Docente-Alumno para el desarrollo de competencias profesionales, roles y cualidades en docentes universitarios en el Núcleo LUZ-COL, el mismo dio lugar a hipótesis comprobatorias relacionadas con las competencias profesionales que se aceptan con base a los resultados

obtenidos, demostrando que el Programa diseñado tuvo inherencia en el desarrollo y/o mejoramiento de las competencias profesionales de los docentes.

En lo que respecta a los roles de los docentes, aun cuando las pruebas llevaron a rechazar las hipótesis 3.3, 3.3.1 y 3.3.2, los resultados del cuestionario abierto en esta materia permitieron observar en el grupo experimental un cambio de percepción acerca del rol actual y el rol futuro, especialmente porque en su mayoría se visualizan como docentes o como educadores en lugar de profesores, y su aspiración es convertirse en mediadores del aprendizaje. En otras palabras, los docentes se visualizan como tales en la actualidad puesto que manejan el conocimiento a impartir y la capacidad pedagógica para hacerlo; cuando se conciben como educadores es porque además de poseer el saber y la estrategia pedagógica también tienen la capacitación científica que les permite demostrar y verificar el saber que están impartiendo. El grupo control se decantó por ser actualmente profesor (tener el conocimiento) o docente (tener el conocimiento y las estrategias pedagógicas y científicas), y en su aspiración ofrecieron respuestas muy dispersas entre la más baja y la más alta de la categoría.

Al revisar la escala dada a los participantes de este estudio se jerarquizan los roles en profesores, maestros, docentes, educadores y mediadores, observándose como base el ser profesor (tener el saber) y como cúspide el ser mediador (promover en el discente el apropiarse del saber poniéndolo en práctica con soluciones efectivas). De igual manera no se observó cambio en la percepción de los profesores con relación a los roles de los estudiantes.

En referencia a las hipótesis 3.4, 3.4.1 y 3.4.2 se aceptan las mismas con base a los resultados obtenidos, por lo que se puede afirmar que el Programa de Relación Docente-Alumno tuvo impacto sobre las percepciones de las cualidades tanto de docentes como de alumnos.

Los resultados en cuanto a las competencias profesionales y cualidades fueron significativos, y en menor grado con los roles, lo cual se

explica por el diseño del programa relacionado con la variable en estudio, por cuanto el mismo se elaboró partiendo del diagnóstico hecho a una población similar a la estudiada en la etapa experimental, siguiendo las fases para la elaboración de programas propuestas por Álvarez et al. (2010), según las cuales estos deben dar respuestas a las características del contexto, así como a las necesidades, competencias y potencialidades identificadas en el mismo y la población a la que van dirigidos, en este caso a los docentes universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).

En lo que concierne a las variables sexo y edad, las mismas demostraron no tener significancia sobre la variable dependiente estudiada, por lo que se rechazaron ambas hipótesis numeradas como 3.5 y 3.6.

Para finalizar se tiene que los resultados encontrados en la fase experimental validan las propuestas realizadas por el Proyecto Tuning (2003) y Proyecto Tuning Latinoamérica (2007) en cuanto al desarrollo de competencias profesionales. Asimismo, se corresponden con los postulados de la OMS (1993) al promover el desarrollo de las habilidades para la vida en todos los ámbitos y contextos para un mejor vivir y convivir, y los de la UNESCO (1996) en referencia a los roles del docente para el siglo XXI.

## **2. Conclusiones**

Una vez realizado el análisis y discusión de los resultados y tomando en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas en esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

**1. Del diagnóstico realizado a los docentes universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia, se dedujo la necesidad de realizar intervenciones que permitiesen desarrollar y/o mejorar las competencias profesionales, tanto genéricas como específicas. Asimismo, los estudiantes participantes de la primera fase de la investigación consideraron que aunque sus**

**profesores poseen las competencias profesionales necesarias para cumplir rol docente deben mejorar algunas de ellas, específicamente la investigadora, con lo cual se mantendrían actualizados y serían un mejor modelo a seguir.**

A este respecto la literatura especializada define a las competencias como “una representación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa” (Proyecto Tuning, 2003, p. 280). Siendo así, se concatenan los saberes propuestos por la UNESCO (1996) a través del Informe presentado acerca de la educación para el siglo XXI; es decir, ser, saber, hacer y convivir.

En este sentido, diversos autores (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Valverde, 2001; Woodruffe, 1998; Echeverría, 2001, 2005; Le Boterf, 2001; Corominas, 2001; Bunk, 1994, Proyecto Tuning, 2003; Proyecto Tuning Latinoamérica, 2007) coinciden acerca de las competencias profesionales que deben manifestarse en la formación universitaria, clasificándolas en genéricas o transversales y específicas.

Los hallazgos del diagnóstico dejaron ver a la investigadora que era necesario una intervención para desarrollar y/o mejorar las competencias, en general, y en particular las denominadas genéricas, y dentro de ellas la investigadora. Todo ello considerando que la capacidad investigadora pone a prueba las capacidades de análisis, síntesis, organización, planificación, gestión de información y manejo de otro idioma. Asimismo, requiere de la capacidad de trabajar en equipo, donde prevalezcan las buenas relaciones interpersonales, la comunicación del conocimiento entre pares y hacia los estudiantes, con un sentido de ética hacia sí mismo y hacia otros, con sentido de pertenencia con la institución donde preste sus servicios como docente. Igualmente, y para finalizar en cuanto a esta competencia profesional, ser investigador requiere ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones, ser creativo, líder, capaz de tomar decisiones acertadas.

En esta conclusión se puede observar que cada competencia está intrínsecamente conectada a las otras, funcionando como un todo coherente, que permite el desarrollo de cada capacidad y de todas al unísono. De allí que el diagnóstico hecho para identificar las competencias que predominaban en los docentes universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago permitió tener un elemento de suma importancia para desarrollar el programa interventor que luego se aplicaría.

Con este primer punto se comienza a dar respuesta al primer objetivo general en lo que respecta a las competencias profesionales.

**2. En lo que atañe a los roles del docente y del alumno, el diagnóstico arrojó que ambos actores del hecho educativo pueden perfeccionar sus papeles a desempeñar; en consecuencia, en este respecto existe espacio para optimar los mismos.**

Los resultados alcanzados en la primera fase de la investigación apuntaron hacia la necesidad de mejorar los roles de ambos actores del hecho educativo. Ya el informe de la UNESCO (1996), donde Delors (1996) dirigió a la comisión encargada de proponer lineamientos para el nuevo milenio, cambiaba el rol del docente de proveedor de conocimiento a guía para que el estudiante encuentre, organice y maneje los conocimientos.

Todo lo cual lleva a que el docente sea orientador (Fenstermacher y Soltis, 1998; Angulo, 1995; Womack, 2006), académico (Tünnerman, 2009; Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; UNESCO, 1996; Fullán, 2002; Díaz-Barriga, 2001; Segobia y Beltrán, 1998) e institucional u organizativo (Walker, 2006; Zalequett, 2005; Pérez Ferra, 2002). Asimismo, se espera que el estudiante cumpla los roles de aprendizaje permanente (Escotet, 1991; Reich, 1992; Martín, 2003), autónomo (Marquès, 1999, Rué, 2009; Rogers, 1978; Solé, 2007; Young, 1993; Appiah, 2006; Zuñiga, 2011; Sáenz, Galán y Luna, 2003) y crítico (Moore y Murphy, 2009; Castellano, 2007).



De esta manera se dio respuesta al objetivo específico número 2, el cual contemplaba describir los roles en la relación docente-alumno desde la perspectiva de los beneficiarios en el Núcleo LUZ-COL. Además, esta información permitió dar respuesta al diagnóstico planteado en el objetivo general en lo que se refería a los roles, así como recabar información importante para el programa interventor.

**3. Se considera a partir de los resultados de la primera fase de la investigación que las cualidades tanto de docentes como de alumnos son perfectibles, considerando las posibilidades de cada persona de poder cambiar, modificar, crecer y aumentar su valía en cada uno de los roles que les corresponda realizar a lo largo de su vida.**

El diagnóstico propuesto como primer objetivo general además de las competencias profesionales y los roles, aspiraba establecer las cualidades más significativas tanto de docentes como de alumnos.

Partiendo de los hallazgos del estudio se consideraron las cualidades de ambos protagonistas del hecho educativo, así como las actitudes negativas de los docentes, todo ello con la intención de potenciar las positivas y disminuir las negativas en los docentes, por lo que también pasaron a ser parte de los insumos necesarios para el diseño del programa interventor.

Así, en los docentes, se revisaron las siguientes cualidades positivas y su sustento teórico: madurez emocional (Molina, 2005; Gordillo, 2009; Martínez, E., 2009), incluyendo en ella aceptación (Rogers, 1980, 1989; García Aretio, 2006), empatía (Ronderos, 2006; Goleman, 1996; Rogers, 1980, 1989), autenticidad (Rogers, 1980, 1989) capacidad de escucha (Martínez, E., 2009; Rogers, 1980, 1989) y respeto (Naranjo, s.f.; Parra (2003); comprensión de sí mismo (OMS, 1993; Cortés de Aragon y Aragón, 1999); cordialidad (García Aretio y Sanz, 2003; Hernangómez y Fernández, 2012); confianza (Bradach & Eccles, 1989; Bryck & Schnieder, 2002; Covey, 2004; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Govier, 1992; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Jefferson &

Knobloch, 2008; Meier, 2002; Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer, 1998; Smith, Hoy & Sweetland, 2001; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Van Houtte, 2006; Willie, 2000).

Siguiendo con las cualidades positivas de los docentes, se revisaron las actitudes de profesionalidad (Chacón, 1999; García, s.f.; Downie, 1990; , Heinz-Elmar, 1988; Imbernón, 1994; Latorre, 1992; Tejada, 2000;); el manejo de sentimientos y emociones (Acevedo, 2008; Gardner, 1983; Goleman, 1996; OMS, 1993; Rozell, Pettijohn & Parker, 2008); el manejo de las tensiones y el estrés (Consejo de Educación Primaria, 2005; OMS, 1993); la solución de problemas y conflictos (Cascón, 2001; Chacín y Padrón, 1996; Sánchez, 2011). Todas estas cualidades positivas para el docente se pueden y deben potenciar, considerando, como ya se dijo anteriormente, la posibilidad del ser humano de mejorar en todos los aspectos de su vida, especialmente aquellos en donde puede superarse a sí mismo.

Asimismo, se establecieron las actitudes negativas en los docentes, centrándose en las paternalistas (Buchanan, 2008; Lindorf y McGuire, 2012; New, 1999; Ten, 1980; Bertoglia, 2005, 1989); discriminativas (Montes, 2008; ONU, 1948; Pérez, 2008; Matas, 2007); sexistas y homofóbicas (Lameiras, 2002; Díaz-Aguado, 2003; Foster, 2009; Lozano y Rocha, 2011; Weinberg, 1972; Hereck, 2008; Blumenfeld, 1992; Marshall, 2010; Department of Education and Training, 2006). Estas actitudes negativas se evidenciaron en el diagnóstico por lo que es necesario tratarlas en el programa interventor buscando disminuir o erradicarlas en los docentes.

En lo que concierne al alumno, se establecieron las cualidades como tal como sigue: atender lo trabajado en clase (Moore y Murphy, 2009; Vásquez, 2005); actitudes en clase (Sizer, 1992; Castañeda, 2009; Hernández, 2005); cumplimiento de las actividades programadas (Cubero, 2004; Corona, 2004; Furlan, 2004; Saucedo, 2005; Herrera, 1999; Fierro, 2005; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007); resultados de las

evaluaciones (Pérez Gómez et al., 2009a; Álvarez Méndez, 2001); ser buen compañero (Moore y Murphy, 2009; Pérez Gómez et al., 2009b).

Al establecer ambos grupos de cualidades, tanto en docentes como en alumnos, se dio respuesta al objetivo específico 3, y con ello se reunió mayor información para el desarrollo del programa a diseñar que finalmente se llamó Programa Relación Docente-Alumno.

**4. El cuarto objetivo específico, el cual se nutrió para poder desarrollarse de los tres primeros objetivos, llamaba a comparar la relación docente-alumno en función de las percepciones del docente y del alumno con respecto a las competencias profesionales, roles y cualidades que debe poseer el profesor universitario.**

Para este objetivo se plantearon tres hipótesis. Para la primera, identificada como 1.4.1., se indicó lo siguiente: las competencias profesionales se miden de igual manera para los docentes (grupo 1) y alumnos (grupo 2). Los resultados arrojaron que las competencias profesionales existentes en los docentes son similares a las que los estudiantes solicitan o esperan de ellos; en consecuencia se acepta la misma al existir mucha congruencia entre las percepciones de los docentes y de los alumnos en este respecto.

En lo que respecta a las variantes de la hipótesis 1.4., identificadas con los números 1.4.2. y 1.4.3., que indicaba que los roles se miden de igual manera para el grupo 1 y para el grupo 2, así como las cualidades, respectivamente, fue notoria la ejecución de roles y cualidades para el desempeño que el docente tienen tanto para sí mismo, la institución y los participantes, como se evidenció en los resultados. Todo ello por cuanto los docentes tienen cualidades y roles muy distintos de los estudiantes. La variante alumno posee en iguales términos diferencias notorias entre roles y cualidades relevantes en ellos.

Concluyendo, la visión propia que tienen los docentes acerca de sus competencias profesionales está acorde con el deber ser universitario; sin embargo, siempre existe espacio para desarrollar y

mejorar como profesional, por lo que el programa interventor diseñado se esperaba los ayudara a potenciarse aún más en los tres aspectos estudiados.

En cuanto a los estudiantes, ellos consideraron que sus profesores tienen las competencias necesarias para ser sus docentes; no obstante, consideran que estos deben ser más investigadores, con lo que se mantendrían actualizados y pudieran ser mejores modelos a seguir.

En referencia a los roles de docentes y estudiantes, siempre hay espacio para optimar sus acciones en ambos grupos. Igualmente esto se aplica a las cualidades, considerando la posibilidad de crecimiento, maduración y perfeccionamiento que existe en todo ser humano en cualquier rol que ejecute en su vida, sea como docente o como alumno.

En consecuencia, se considera que se deben fortalecer en los profesores universitarios las competencias profesionales genéricas, para que ellas a su vez promuevan a un profesional que no sólo es capaz de conocer su área de acción, sino que pueda transmitir a sus estudiantes el valor de la profesión elegida para desarrollar a una mejor generación de relevo.

De allí que surge la necesidad de diseñar un programa interventor basado en la relación docente-alumno, dirigido a los profesores universitarios que laboran en el Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia en sus tres programas académicos: Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, e Ingeniería, de tal manera que puedan atender y asesorar a los estudiantes a ser investigadores activos, analíticos, con capacidad de síntesis, abiertos al aprendizaje continuo, lo cual requiere como base adquirir, desarrollar o mejorar otras competencias previas, como son las instrumentales y personales.

**5. El Programa de Mejoramiento Relación Docente-Alumno para el desarrollo de las Competencias Profesionales dirigido a profesores universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia resultó ser efectivo en el desarrollo de las**

**mismas, especialmente en las genéricas o transversales: instrumentales, personales y sistémicas. Sin lugar a dudas, esta es la conclusión más importante de esta investigación, al establecerse nexos inequívocos entre la aplicación del programa y el desarrollo y/o mejoramiento de las competencias profesionales.**

En relación a las competencias, estas son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico; se basan en los aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación; pretenden formar de manera integral, de allí que se les defina como competencias académicas-profesionales, y a través de ellas se adquieran y desarrollen habilidades, actitudes y valores (Tobón, 2006). Asimismo, incluyen la adquisición de conocimiento transferible a las diversas situaciones laborables, profesionales y sociales en los estudiantes (Villa y Poblete, 2004).

El programa Relación-Docente-Alumno demostró poder desarrollar y/o mejorar las competencias profesionales, especialmente las genéricas o transversales. Asimismo, creó un espacio para discurrir acerca de ellas en general y en específico, lo cual permitió a los docentes que formaron parte del grupo experimental revisar su identificación con éstas y manejar acciones para mejorarlas.

Aunque ambos grupos, experimental y control, se identificaron con las competencias profesionales en general, fue el grupo experimental el que pudo dar acciones específicas de cómo desarrollar o mejorar éstas, lo cual evidencia que el taller impactó de manera positiva a sus beneficiarios.

Otro cambio significativo fue la visión de sí mismos de los docentes en lo referente a la competencia investigadora y el dominio de un segundo idioma. Ello se evidenció en los resultados del postest y del cuestionario mixto, donde los mismos docentes cambiaron sus percepciones en relación a estas dos competencias, en contraposición a los hallazgos del diagnóstico y de las pruebas pre y post del grupo control, y del pretest del grupo experimental.

Así se puede afirmar: un docente universitario capaz de enfrentar los cambios de esta sociedad del conocimiento, debería estar apto para gestionar no sólo conocimientos y habilidades en su desempeño profesional, sino además proveerse de una gama de valores, conceptos y experiencias para facilitar su desenvolvimiento en cualquier escenario que deba afrontar.

Asimismo, el docente universitario debe formarse y tener habilidades para manejar con destreza la tecnología disponible en su desarrollo profesional, la cual se renueva frecuentemente. Por todo esto, es imperioso para la universidad el centrar la educación en la formación de competencias profesionales de todos los miembros de la comunidad universitaria como organización.

**6. Con relación al impacto del programa sobre el mejoramiento del rol docente, estadísticamente no fue significativo. Sin embargo, las preguntas abiertas contaron una historia distinta, al mostrar un cambio de paradigma en relación al papel desempeñado en el aula y el que se aspira lograr.**

Los docentes del grupo experimental se percibieron en la actualidad como docentes, lo cual les ubicó en un término medio en la escala trabajada a partir de las actividades desarrolladas en el programa interventor; es decir, profesor, maestro, docente, educador y mediador. El grupo control, sin acceso a la información trabajada en el taller, se ubicó en el escalafón más bajo, profesor.

Al diferenciar cada rol entre sí, se puede observar que en el grupo control prevaleció lo académico por encima de cualquier otro rol; sin embargo, el grupo experimental, al haber tenido la oportunidad de debatir y dramatizar acerca de los roles en el ámbito universitario, pudo revisar en profundidad su accionar dentro del aula y con sus estudiantes, lo cual le llevó a concientizar que actuaban como docentes; es decir, con características de los roles académico, orientador e institucional, pero sabiendo que aún había espacio para crecer y mejorar en dicho rol.

Al preguntar acerca del rol que quisieran alcanzar, igualmente se observó la gran diferencia que promovió el programa sobre los asistentes en contraste con los que no tuvieron esa posibilidad. El grupo experimental demostró necesidad de ascender en la escala de los roles y llegar a ser mediador, lo cual incluye completamente los roles académico, orientador e institucional para un mejor desempeño en el ámbito educativo; caso contrario fue el grupo control, quienes se dispersaron en sus respuestas por desconocimiento de las diferencias existentes entre cada uno de los roles. Ello indica que aunque estadísticamente no hubo diferencias entre uno y otro grupo, en la revisión en profundo sí las hubo, por lo que se concluye que el programa sí tiene efecto sobre la percepción del rol empleado y deseado en los participantes del mismo.

Sin embargo, en referencia a la percepción de los docentes en cuanto a los roles de los estudiantes, el programa no tuvo efecto alguno sobre la misma, al mantenerse esta sin variación.

**7. En cuanto al efecto del programa sobre las percepciones de las cualidades del docente, en cuanto a su desarrollo y/o mejoramiento, se observó que el tratamiento tuvo impacto sobre ella, al observarse diferencias significativas en el grupo experimental antes y después del programa, y en contraste con los integrantes del grupo control, quienes no demostraron cambios en estas.**

Esta situación se hizo evidente también en los cambios de percepciones de las cualidades de los estudiantes, antes y después del tratamiento, dado que al principio ambos grupos manejaban iguales percepciones, más no así el grupo experimental al finalizar el tratamiento. Lo cual indica que hubo una incidencia positiva en el grupo experimental del programa en referencia a las cualidades a desarrollar y/o mejorar en los estudiantes.

**8. Las variables edad y sexo demostraron no tener relación con el desarrollo y/o evolución de las competencias profesionales, del rol docente o de las cualidades en los profesores universitarios.**

Los hallazgos del estudio demostraron que las diferencias que existieron entre los grupos conformados no se explicaban por la variable edad, a pesar de que el rango de la misma era bastante amplio, al tener en el grupo control docentes jóvenes, entre 26-27 años, y tan adultos como de 60-61 años; en el grupo experimental se observó un rango inicial de 28-29 años, y final de 66-67 años. Ello indica que la edad no influye sobre la relación docente-alumno ni tiene capacidad para predecir su comportamiento.

En cuanto a la variable sexo, habiendo tenido en ambos grupos representación masculina y femenina, se observaron diferencias entre hombre y mujeres antes de aplicar el programa, en el grupo experimental, y después del mismo no se observaron diferencias. Caso contrario ocurre en el grupo control donde antes y después se mantuvieron diferencias entre los géneros.

A pesar de no poder afirmar que la variable sexo tenga influencia sobre los resultados del desarrollo de la relación docente-alumno, si se puede inferir que el programa aplicado impactó de alguna manera permitiendo que se equipararan las diferencias existentes entre los y las docentes en el grupo experimental.

### **3. Limitaciones**

Toda investigación tiene aciertos y errores, y esta no escapa a esa situación. La reflejada en este informe adolece de algunas limitaciones que se deben exponer para valorar en su justa medida los resultados y conclusiones a las que se llegó.

La primera de ellas se encuentra relacionada con la muestra empleada para evaluar el programa propuesto, debidamente descrita en el capítulo III. Los resultados obtenidos quedan delimitados, por consiguiente, a la población de referencia, por lo que el programa evaluado deberá validarse en otras muestras y poblaciones con características diferentes a las tomadas en nuestra investigación. Este procedimiento determinará el grado de validez externa de la intervención.



La medida siempre representa un factor de sesgo en una investigación y, en la nuestra, los instrumentos empleados para recoger datos sobre la variable estudiada es de autoinforme. Esto implica que una parte de la variabilidad presente en los datos se debe a la subjetividad de los participantes, si bien la elevada fiabilidad del instrumento indica un alto nivel de intersubjetividad, y este a su vez se puede tomar también como indicador de objetividad. Aun así, es recomendable que en futuros estudios se incorporen técnicas objetivas para medir las competencias profesionales, roles y cualidades del docente y del alumno de tal modo que se pueda llegar a una validación convergente de la instrumentación utilizada y, por tanto, de los datos recolectados con ella.

#### **4. Prospectiva**

Junto a las limitaciones formuladas ya se han propuesto diferentes mejoras que podemos incorporar a nuestra línea de investigación. Aún pueden sugerirse otras adicionales que reforzarían sin duda la calidad de los resultados, la validez interna de la investigación y su transferibilidad.

Por ejemplo, a partir de este estudio podrían hacerse otros dirigidos al seguimiento del desarrollo e implementación de las competencias profesionales, genéricas y específicas aquí exploradas. Con la misma muestra experimental podría realizarse un estudio longitudinal para evaluar la consolidación de las competencias profesionales desarrolladas por los docentes debido a su participación en el programa, utilizando, como se ha sugerido, instrumentos objetivos para medir estas competencias, no únicamente la percepción de los docentes. Asimismo, hay que hacer seguimiento a los roles y cualidades de éstos, especialmente en el logro de la aspiración de estos de llegar a ser mediadores en el hecho educativo.

Igualmente, sería interesante desarrollar un programa dirigido a los estudiantes, quienes conforman la otra parte del binomio relación docente-alumno. Su intención sería la de mejorar sus competencias profesionales, roles y cualidades, lo cual tendría un efecto favorable

durante su permanencia en las universidades, y al egresar de ellas, siendo este el momento de aplicar lo aprendido y desarrollado en el ámbito laboral.

A la par, se propone la implementación del Programa para el Desarrollo de Competencias Profesionales, Roles y Cualidades diseñado y evaluado en esta investigación, como parte del proceso de perfeccionamiento del docente en sus labores universitarias. Esta sería la aplicación práctica, de carácter inmediato, de los resultados de la investigación.

Otra sugerencia que se desprende de este estudio tiene que ver con la socialización del conocimiento alcanzado; es decir, presentar en jornadas de investigación, congresos y simposios nacionales e internacionales, especialmente en Iberoamérica, así como en publicaciones arbitradas los resultados de la investigación realizada, al igual que ante diversos organismos, tales como Consejo Universitario Universidad del Zulia, Vicerrectorado Académico de LUZ, MERCOSUR, específicamente en el ARCU-SUR, el ALBA, o ante la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Proyecto ALFA Tuning América Latina (2007), el Proyecto ALFA 6x4 UEALC (2005), la Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración, entre otras. De esta manera se da a conocer no solamente el programa desarrollado sino el potencial existente en el mismo para hacer la diferencia en la formación profesional de docentes y estudiantes universitarios en lo que se refiere al desarrollo de las competencias profesionales, roles y cualidades de ambos actores del hecho educativo.

El programa diseñado e implementado en esta investigación pudiera ser un instrumento que coadyuve los esfuerzos hasta el momento realizados en América Latina para el logro de la Convergencia Americana en Educación Superior así como su articulación con los espacios europeo e iberoamericano (Fernández Lamarra, 2010).

Finalmente, es responsabilidad de las universidades formar en competencias profesionales, tanto a sus docentes como a los discentes. Este compromiso es ineludible, representando un reto para la educación superior de todos los países, sin importar su tamaño o densidad poblacional. Aún más, el informe ejecutivo presentado por Silva, Cuellar, Núñez, Rodríguez y Silva (2013), miembros de la Universidad Iberoamericana de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), en sus conclusiones generales acerca de las competencias profesionales en preuniversitarios y universitarios de Iberoamérica señala este deber, especificando el papel rector de las universidades en la formación de competencias cognitivas e instrumentales. Además, plantea que esta labor debe tener como base de apoyo el nivel previo educativo, por lo que sugiere la búsqueda de una mejor articulación entre ambos niveles educativos.

Partiendo de lo planteado, se sugiere igualmente que el programa diseñado se emplee en la formación de competencias profesionales en los docentes de educación media, así como en los estudiantes preuniversitarios con lo cual se le estarían ofreciendo a ambos oportunidades de mejoramiento personal, profesional y social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, L. (2008). Conducta asertiva y manejo de emociones y sentimientos en la formación universitaria de docentes. *Investigación Educativa*, 12 (22), 127-139.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile, Chile: PREAL-CINDE, 97-142.
- Aguilar, M.; Piña, M. y de la Rosa, M. (s/f). La formación docente de cara a las cualidades que debe reunir el profesor del siglo XXI: el surgimiento del nuevo homo academicus. Disponible en: <http://148.202.105.12/tutoria/encuentro/files/ponenciaspdf/La%20formacion%20docente%20de%20cara%20a%20las%20cualidades%20que%20debe%20reunir%20el%20profesor.pdf>
- Aguilera, Ma. A.; Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE)*
- Alfonso, S. (2006). *Estudio Analítico del Rendimiento Estudiantil a Través del Cumplimiento de los Planes de Evaluación por Parte de los Docentes del IUT "José A. Anzoátegui, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín.*
- Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M. y Bisquerra, R. (2010). El modelo de programas. En R., Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (8<sup>va</sup> edición). España: WoltersKluwer.
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Angulo Rasco, F. (1995). «El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria», en J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona, Ecuador: Aljibe.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Norton.
- Bartolomé, A. y Grané, N. (2004) *Educación y tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano*. *Aula de innovación Educativa*, 135, (p. 9-11).

- Batanaz, L. (1997). Las variables de relación profesor alumno en el contexto universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). P. 1-5.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 34 (3), 1-13, Publicado: 25.11.2004. Disponible en: [http://www.rieoei.org/deloslectores/bbdd.php?id\\_tema=47](http://www.rieoei.org/deloslectores/bbdd.php?id_tema=47)
- Bautista-Cerro, M. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción Pedagógica*, 16, enero-diciembre, 6-12.
- Bhagwati, J. (2004). Hora de Reflexionar. Disponible en: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2010/09/pdf/bhagwati.pdf>
- Bertoglia, L. (2005). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción. *Psicoperspectivas*, Vol. IV, 27-32.
- Bertoglia, L. (1989). El estudiante ansioso. Una forma de enfrentar el problema. *Revista Perspectiva Educacional*, N° 15. Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Boyatzis, R. (1982). *Las Competencias Profesionales*. Nueva York: Wiley & Sons. Disponible en: [abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/.../18.vargas.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/.../18.vargas.pdf)
- Bradach, J., & Eccles, R. (1989). Price, authority, and trust: From ideal types to plural forms. *Annual Review of Sociology*, 15, 97-118.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools. A core resource for improvement*. New York: Sage.
- Blumenfeld, W. J. (1992). *Homophobia: How we all pay the price*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- Buchanan, D. (2008). Autonomy, paternalism, and justice: Ethical priorities in public health. *American Journal of Public Health*, 98 (1), January, 15-21.
- Bunk (1994). Formación de Competencias” “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Europa. Disponible en: [Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde lawww.rieoei.org/rie47a09.htm](http://www.rieoei.org/rie47a09.htm)

- Bustelo, C. y Amarilla, L. (2001). Gestión de conocimiento y gestión de la información. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, año VIII, Nº 34 (marzo), pp. 226-230. Disponible en: [http://www.intercontact.com.ar/comunidad/archivos/Gestion del Co nocimiento-BusteloRuesta-AmarillaIglesias.pdf](http://www.intercontact.com.ar/comunidad/archivos/Gestion_del_Co nocimiento-BusteloRuesta-AmarillaIglesias.pdf)
- Cabero, J (2007): *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, Madrid, McGraw-Hill, 15, 271-274
- Cabrera, K. y Gonzáles, L. (2006). Currículo universitario basado en competencias. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Cardelle-Alawar, M. (1998). Calidad en la docencia universitaria. Universidad de Arizona, USA.
- Cascón, F. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? Cuadernos de Pedagogía, nº 287.
- Castañeda, J. (2009). Habilidades académicas (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Castellano, M. H. (2007). El pensamiento crítico en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Castellano Moreno, F. (1995). La orientación educativa en la Universidad de Granada. Evaluación de necesidades. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Chacín, M. y Padrón, J. (1996). Investigación-Docencia, Temas para Seminario. Caracas, Venezuela: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la USR. Disponible en: <http://www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/Que%20es%20un%20Proble ma%20de%20Investigacion.pdf>
- Chacón, N. (1999). Ética y profesionalidad en la formación de maestros. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 35, 41-50. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/%C3%88tica%20profession al/Educaci%C3%B3%20Universitaria/I+I/%C3%89tica%20y%20prof esionalidad%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20los%20 maestros.%20Chac%C3%B3n,N.pdf>
- Chávez, N. (2004). Introducción a la Investigación Educativa. Venezuela: Editorial Gráficas S. A.
- Chen, H-T. (1990). Theory-driven evaluation. Newbury Park, CA, USA: Sage.

- Chiavenato, I. (1998). Introducción a la teoría general de la Administración (7ma Edición). Traducción Carmen Leonor de la Fuente. España: Mc Graw Hill.
- Consejo de Educación Primaria. (2005). Educación para ciudadanía participativa y responsable. Habilidades para la ciudadanía. Uruguay: Frontera.
- Constitución República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas, Venezuela.
- Cook, D. (1992). Psychological impact of disability. In R. M. Parker, & E. M. Szymanski, (Ed), Rehabilitation counseling basics and beyond (pp. 249-272). Austin, Texas: PRO-ED.
- Corominas, E. (2001). La preparación de Competencias Profesionales. 4ta Edición. Madrid Editorial Gredos 2000. En n.º 325. Madrid, pp. 299-321. AÑO 2001. Disponible en: [www.unap.edu.pe/.../3\\_Mario%20Diaz%20Villa](http://www.unap.edu.pe/.../3_Mario%20Diaz%20Villa).
- Corona, A. (2004) El sistema de reportes y sanciones aplicado en una escuela secundaria. En Furlan A. Saucedo CI y Lara B (Coords) Mirada diversas sobre disciplina y la violencia en centro escolares (pp. 89-112) Guadalajara. México. Universidad de Guadalajara.
- Cortés de Aragón, L., y Aragón, J. (1999). Autoestima y comprensión práctica. Caracas, Venezuela: San Pablo.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXXIV, N° 1, primer trimestre, p. 47-84.
- Covey, S. R. (2004). The eighth habit: From effectiveness to greatness. New York: Free Press.
- Cubero, C.M. (2004) La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". 4 Recuperado el 20 de octubre de 2012 de [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)
- Delaire, G. y Ordroneau, H. (2003). Los equipos docentes. Formación y funcionamiento. Madrid, España: Narcea.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Department of Education and Training. (2006). Safe schools are effective schools. En: <http://www.softweb.vic.edu.au/wellbeing/safeschools/bullying>

- Díaz-Aguado, M. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84), 35-44.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. En Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. Edición Especial para la Colección Docente del Siglo XXI. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Diccionario de Ciencias de la Educación. (2009). Prellezo García, J. M. Editor. Caracas, Venezuela.
- Donoso, T. y Rodríguez Moreno, M. L. (2007). «El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: un ejemplo de formación permanente», en año 41, nº 3, pp. 77-99. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Facultad de Coimbra.
- Downie, R. S. (1990). Professions and Professionalism. *Journal of Philosophy of Education*, 24, 2, 147-159.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.
- Echeverría, B. (2005). Competencias de acción de los profesionales de la orientación. Madrid: ESIC editorial.
- Enciclopedia Microsoft(r) Encarta(r) 99. (1997). VOX - Diccionario General de la Lengua Española, (c) Bibliografía, S.A., Barcelona, España.
- Escotet, M. (1991). Aprender para el futuro. Madrid, España: Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad.
- Escuela Metodológica Nacional "Reflexiones sobre el hecho educativo" ciclo 2004. Caracas, Venezuela. Disponible en: [es.scribd.com/doc/18348621/Reflexiones-Sobre-El-Hecho-Educativo](http://es.scribd.com/doc/18348621/Reflexiones-Sobre-El-Hecho-Educativo)
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London: Routledge.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza* (3a ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona, España: Ceac.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C., Torrego (Coord), *Modelo Integrado de mejora de la*



*convivencia. Estrategias de medición y tratamiento de conflictos.* España: GRAO.

- Fernández Lamarra, N. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios Europeo e Iberoamericano. Posibilidades y límites. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, 9-44.
- Fierro, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 27, pp. 1133-1148. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/autor/LisArtAu3.jsp?aut=|40757|42814>
- Foster, M. (2009). The dynamic nature of coping with gender discrimination: Appraisals, strategies and well-being over time. *Sex Roles*, 60, 694-707.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid, España: Acal.
- Furlan, A. (2004) Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. En Furlan, A., Saucedo, C.I. y Lara, B (Coord), *Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en los centros escolares* (pp.9-29) Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- Gallardo, G. (2010). Relación profesor-alumno en La Universidad Católica de Chile: Arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en educación*, 32. 78-107.
- García Aretio, L. y Sanz, F. (2003). *Curso de Formación de Profesores en Educación a Distancia* (2da ed). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Aretio, L. (2006). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (2a ed.). Barcelona, España: Ariel.
- García, M. (s.f.). Modelos de formación y perfil del profesorado universitario: Competencias y diferentes estilos. Disponible en: <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto1.htm>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York, USA: Basic Books.
- Gibson, J. (2009). The five “Es” of an excellent teacher. *The clinical teacher*, 6, 3-8.

- Gilbert, T. (1978). *Human Competence: Engineering Worthy Performance (Essential Knowledge Resource)*. New York, USA: Editorial Hardcover McGraw-Hill Book Company (reprint 2002).
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journals*, 102, 3-17.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- González M, V. (2002) *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXII No.1. pp. 45-53).
- Gordillo, X. (2009). La madurez emocional del profesor. En las V Jornades d'Educació Emocional. Educació per a la Ciutadania: la dimensió emocional. Campus Mundet, Universitat de Barcelona. Disponible en: [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat\\_anterior/iv\\_jornades/comunicacions/11\\_la\\_madurez\\_emocional\\_del\\_profesor-xavier\\_gordillo.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/iv_jornades/comunicacions/11_la_madurez_emocional_del_profesor-xavier_gordillo.pdf)
- Govier, T. (1992). Distrust as a practical problem. *Journal of Social Philosophy*, 23, 52-63.
- Hanna, D. (2002): Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria, en Hanna, D. (ed): *La enseñanza universitaria en la era digital*, Barcelona, Octaedro-EUB, 59-81.
- Hernangómez, L. y Fernández, C. (2012). *Psicología de la personalidad y diferencial*. Capítulo 7. (2da ed). España: CEDE.
- Heinz-Helmar, T. (1988) «Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones». *Revista de Educación*, 285, 72-92.
- Herek, G. M. (2008). *Sexual Prejudice: Understanding homophobia and heterosexism*. En [http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/html/sexual\\_prejudice.html](http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/html/sexual_prejudice.html)
- Hernández, F. (2005) *Métodos y técnicas de estudios en la Universidad*. Colombia: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ª ed.)*. México: McGraw-Hill.

- Herrera, M.E. (1999) Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. Última Decana. Revista del Centro de Investigación y difusión poblacional. 10. Recuperado en octubre de 2012 en: [www. Redalyc.com](http://www.Redalyc.com)
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hurtado, J. (2010a). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia (4ª ed.). Caracas, Venezuela: Quirón.
- Hurtado, J. (2010b). Metodología de la Investigación. Paradigma Cuantitativo Positivista. Caracas, Venezuela: Editorial Quirón.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. España: Graó.
- Infante, M. y Hernández, R. (s.f.). Preservar la identidad cultural: una necesidad en la actualidad. *Arte y sociedad. Revista de investigación*. Recuperado de: <http://asri.eumed.net/0/imhi.html>
- Jefferson, V., & Knobloch, S. (2008). Literature Review. The Role of Trust in School Organizations. Research Office, Department of Instruction. Loudoun County Public Schools.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación, implicación de la teoría de Piaget". En *Infancia y Aprendizaje*". No. 18, Madrid, España.
- Komblit, A. (1996). El sistema educativo como ámbito laboral. Buenos Aires, Argentina: Colección CEA-CBC.
- Kotter, J. P. (1988). The leadership factor. USA: Free Press.
- Lameiras, M. (2002). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- Larousse Editorial (2009). Diccionario Enciclopédico, Vol. 1.
- Larraín, A. y González, L. (2005). Formación universitaria por competencias. Seminario Internacional CINDA. Currículo Universitario basado en Competencias. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Latorre, A. (1992). La reflexión en la formación del profesor. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.

- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona, España: Ediciones Gestión año 2000.
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial N°. 1429. Extraordinario. 8 de septiembre de 1970. Caracas, Venezuela: Consejo Nacional de Universidades.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Caracas, Venezuela: La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Linares, J. (2002). Programas de compensación específica. Características e inclusión en el proyecto educativo. *Curso: "Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos"*. Disponible en: [http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE\\_progespeci.pdf](http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_progespeci.pdf)
- Lozano, I. y Rocha, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 101-121.
- Malo, S. (2005). Lanzamiento de un proyecto universitario latinoamericano. Proyecto 6 x 4 UEALC. CENEVAL, México.
- Mangas, M. (2007). "El efecto del modelo interno de gestión de Competencias Laborales". Canadá. Disponible en: [www.rh.com/biblioteca/publicaciones/artM13a.pdf](http://www.rh.com/biblioteca/publicaciones/artM13a.pdf)
- Manzano, N. (2000). Indicadores para evaluar programas de orientación educativa. *REOP*, 11 (19), 1er semestre, 51-75. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2000/11-19-1---051-Nuria%20Manzano%20Soto.PDF>
- Marquès, P. (1999). Roles actuales de los estudiantes. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/estudian.htm>
- Marshall, D. (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4), 51-66.
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 566-579.
- Martínez Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de los programas. *Revista Educación XX1*. Revista de la Facultad de Educación.

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.  
Nº 1. Disponible en: [www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-04.pdf](http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-04.pdf)

Martínez, E. (2009). La inteligencia emocional en la formación del docente. V Jornadas de Educación Emocional. La inteligencia emocional en las organizaciones. Campus Mundet, Universitat de Barcelona. Disponible en: [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat\\_anterior/v\\_jornades/comunicacions/la\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_la\\_formacion\\_del\\_docente.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/v_jornades/comunicacions/la_inteligencia_emocional_en_la_formacion_del_docente.pdf)

Martínez, M. C. (1996). Análisis psicosocial del prejuicio. Madrid, España: Síntesis Psicología.

Matas, J. (2007). Cohesión social y discriminación étnica: Una incompatibilidad fundamental. Revista Ciencias Sociales, 18, Invierno, 35-51.

Matus, O. (s.f.). Mi rol del estudiante. Universidad Santiago de Chile. Vice rectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil. Departamento de Promoción de la Salud Psicológica. Disponible [www.dps.usach.cl](http://www.dps.usach.cl)

McClelland, D. (1973). Testing for Competencies rather than Intelligence, en American Psychologist, vol. 28, nº 1, pp. 1-14.

Meier, D. (2002). In schools we trust. Boston: Beacon Press.

Mertens, L. (2002). ISO 9000:2000 y Competencia laboral: El aseguramiento del aprendizaje continuo e incluyente en la organización. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Disponible en: <http://www.leonardmertens.com/showarticle.php?id=22&backurl=section%253D1%2526start%253D30>

Mijares, B., Zambrano, E. y Rincón, Y. (2010). Creatividad e innovación: características indispensables en el Asesor Académico. Impacto Científico, Vol. 5, Número Extraordinario, pp. 67-82.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (s.f.). Discriminación. Los problemas sociales y la escuela. Nº 2. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Argentina.

Ministerio de Educación Superior. (2007). Currículo Nacional Bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. EDUCERE, año 11, Nº 39, p. 751-775.

[Miralles Seguí, R. \(1998\). El docente universitario y su relación con el alumno en una enseñanza humanista y de calidad. Escuela Abierta, 81-92.](#)

Molina, J. M. (2005). Entrevista. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/docente-debe-poseer-tres-cualidades-ejemplaridad-autoridad-moral-1495.html>

Montané, J. y Martínez, M. (1984). La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional. Barcelona, España: PPU.

Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. Revista Electrónica Iniciación a la Investigación, 3: a1, 1-16.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 15, Nº 29, pp. 105-112.

Moore, S. y Murphy, M. (2009) Estudiantes Excelentes 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior. Ed. Narcea. Madrid(p.130-131)

Moya, A. (2010). La relación profesor-alumno. Innovación y Experiencias Educativas, No. 27, febrero. 9 p.

Naranjo, J. (s.f.). Respeto. Disponible en: <http://www.ctv.es/USERS/seip/quada8.htm>

New, B. (1999).Paternalism and public policy. Economics and philosophy, 15, 63-83.

Nogueira, M., Rivera, N., y Blanco, F. (2003). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_3\\_03/ems04303.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems04303.htm)

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración de los Derechos Humanos.

Organización Mundial de Salud. (1993). Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir. División de Salud Mental. Ginebra, Suiza: WHO.

- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. Disponible en: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003\\_08\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_04.pdf)
- Peralta, N. y Prieto, M. (2000). Estrategias que facilitan aprendizajes significativos. Maracaibo, Venezuela. EDILUZ.
- Pérez, R. (2008). ¿Existen actitudes intolerantes y discriminatorias en tu cole? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 1-14.
- Pérez, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Ferra, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado, revista de Curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-13.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., y Serván Nuñez, M. (2009a). La universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante. Editado por Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Universidad de Córdoba, Vicerrectorado de EEES y Estudios de Grado. Madrid, España: Akai.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., y Serván Nuñez, M. (2009b). Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente. Editado por Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Universidad de Córdoba, Vicerrectorado de EEES y Estudios de Grado. Madrid, España: Akai.
- Peronard, M., Crespo, N. y Velásquez, M. (2000), La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de educación básica. *Revista Signos*, 33 (47), 167-180.
- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela (2a. ed.). Santiago de Chile, Chile: Dolmen ediciones.
- Piaget; J. (1975). Psicología y epistemología. Barcelona, España: Ariel.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. En: *Revista electrónica Actualidades Investigativas en educación*. Universidad de Costa Rica. Vol. 5, Número 2. Disponible en: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/motivation.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/motivation.pdf)
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista*

Iberoamericana de Educación (OEI) ISSN: 1681-5653, 25-04-2004.  
Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

Prendes Espinoza, M. P. y Martínez Sánchez, F. (2001). La [innovación](#) tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio. Universidad de Murcia, España. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/paz1.pdf>

Prieto, A. (2007). Identificación y análisis de competencias: enfoque conductista, constructivista y funcionalista Breve descripción de los 3 enfoques y su aplicación práctica. En Trabajadores competentes Cap. 2 - Ed. ESIC. – 2007

Prieto, M. (2005a). Los Círculos de Estudio como Estrategia para el Aprendizaje Significativo de los Estudiantes del Primer Bienio del Subprograma Administración del Núcleo LUZ-COL. Formación Gerencial. Año 4, n°1, pp.37-61 Recuperado de: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/rfg/article/view/1521/1476>

Prieto, M. (2005b). Creación de un Programa de Inducción sobre el Liderazgo Transcendental, según el Enfoque Inteligente. 1ª Jornada de Reflexión Regional, "Transformación Académica Administrativa Fundamentada en Valores para el Desarrollo de las Comunidades en un Entorno Virtual." Maracaibo, Venezuela.

Prieto, M. (2001). Aplicación de Estrategias que facilitan aprendizajes significativos. Material mimeografiado no publicado.

Prieto, M. (1998). Propuesta de Transformación Personal en Pro de la Excelencia Académica de la Comunidad del Programa de Ciencias Económicas y Sociales del Núcleo LUZ-COL. Congreso Latinoamericano de Orientación y Asesoramiento. VI Encuentro de la FAPOAL. Venezuela.

Prior, E., Lindorff, M., & McGuire, L. (2012). Paternalism and the Pokies: Unjustified State Interference or Justifiable Intervention? Journal Business Ethics, 110, 259–268.

Proyecto Tuning América Latina (2007). «Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina», en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007. Publicaciones Universidad de Deusto

Proyect Tuning. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.



- Rama, S. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 117-121. Disponible en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°55/2. Disponible en: <http://www.rieoei.org/jano/3989RamirezJano.pdf>
- Real Academia Española. (2002). *Diccionario de la lengua española*. Vol. 2. España: Espasa-Calpe.
- Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York, USA: Vintage Books
- Repetto, E. (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen II. Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona. Madrid, España: UNED.
- Repreza, E. (2009). Las competencias a lo largo de la historia. *Fuentes del pensamiento educativo. Una ventana al éxito*. Recuperado de: <http://www.catolica.edu.sv/decanatos/cchh/pensamiento/paginas/articulos2009/LAS%20COMPETENCIAS%20A%20LO%20LARGO%20DE%20LA%20HISTORIA.pdf>
- Reus, N. (2008). Modelo de indicadores para implementar programas educativos de educación superior a distancia. *Educación y desarrollo*. N°8. Disponible en: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/8/008\\_Reus.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Reus.pdf)
- Rodríguez González, R., Hernández Nanclares, N. y Díaz Fondón, M. (2007). «Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias». Documentos ICE, Universidad de Oviedo.
- Rogers, C. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, España: Paidós.
- Rogers, C. (1978). *Carl Rogers on personal power*. London: Constable and Company Limited.
- Ronderos, G. (2006). *La inteligencia de las relaciones interpersonales*. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definición/empatía>

- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393-404.
- Rozell, E., Pettijohn, C. & Parker, R. S. (2008). An empirical evaluation of emotional intelligence. The impact of management development. *Journal of Management Development*, 21, 4, 272-289.
- Rué, J. (2009). *Aprendizaje Autónomo en Educación superior. Enseñar en la universidad EUEESS. Como reto para la educación superior.* Madrid, España: Ed. Narcea, S.A.
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*. 8, 4, 13-28.
- Sáenz, L., Galán, J. y Luna, H. (2003). *Innovación. Reflexiones sobre la Educación Superior México.* Centro de Estudios sobre la Universidad, Centro de Innovación y Competitividad de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. 54-55.
- Sánchez, S. (2011). Resolución de conflictos en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 40, marzo, 1-8. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_40/SILVIA\\_MARIA\\_SANCHEZ\\_ARJONA\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_02.pdf)
- Sandoval, F., Miguel, V. y Montaña, N. (s.f.). Evolución del concepto de competencia laboral. Recuperado de: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Currículo\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_6/sandoval\\_Franklin\\_y\\_otros.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Currículo_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf)
- Saucedo, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/volumen. 10/26. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 641-668.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus.* Newbury Park, CA, USA: Sage.
- Seara, M. (2010). *Un nuevo modelo de universidad. Universidades para el desarrollo (2a. ed.).* México: Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- Secretaría de Salud Pública (2004). *Manual del facilitador. Habilidades para la Vida.* Sonora, México.
- Secretaría de Educación Pública Estados Unidos Mexicanos (2011). *El sujeto y su formación profesional como docente. Primer semestre,*

Plan de estudios 2011. México: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Disponible en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/rc/planes/Programas%20Primaria/Semestres/1/Curso%20de%20EI%20Sujeto%20y%20su%20formacion%20profesional%20como%20docente\\_LEPri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/rc/planes/Programas%20Primaria/Semestres/1/Curso%20de%20EI%20Sujeto%20y%20su%20formacion%20profesional%20como%20docente_LEPri.pdf)

Segobia, F. y Beltrán, J. (1998). El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo. Madrid, España: Espasa.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1980). Métodos de investigación en las relaciones sociales (9aEd.).Madrid, España: Rialp.

Silva, M., Cuéllar, M., Núñez, M., Rodríguez, A. y Silva, L. (2013). Informe de competencias profesionales en preuniversitarios y universitarios de Iberoamérica. México: Fundación Universia, Iberoamericana de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Telefónica.

Sizer, T. (1992). Horace's School: Redesigning the American High School. Bosto, USA: Houghton Mitfflin.

Smith, P., Hoy, W., & Sweetland, S. (2001).Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. Journal of School Leadership, 11, 135-151.

Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. El constructivismo en el aula (pp. 25-46). Barcelona, España: Colofón Graó.

Soriano, D. (2009). Los caminos de Paulo Freire en Córdoba. España: Eduvim.

Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). Competence at Work: Models for Superior Performance. Nueva York: Wiley& Son

Tamayo, M. (2009). El proceso de la investigación científica (5ª ed.). México: Limusa.

Tejada, J. (2000). Profesionalidad docente. Saturnino de la Torre y Oscar Barrios (Coords.). Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio. España: Octaedro.

Ten, C. L. (1980). Mill on liberty. Oxford: Clarendon Press.

- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca, Chile: Proyecto Mesesup. Disponible en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship in schools. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 157-179). Greenwich CT: Information Age.
- Tudela, P.; Bajo, M.T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. (2005). Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Universidad de Granada (documento no publicado). Disponible en: <http://www.um.es/docencia/agustinr/ie/competencias/47tico.htm>
- Tünnermann, C. (2009). *La universidad del Siglo XXI*. México: Editorial de la Universidad Juárez del estado de Durango.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. París, Francia: Ediciones de la UNESCO.
- Universidad de la Frontera (2011). *Diccionario de competencias genéricas*. Universidad de la Frontera. Chile. Disponible en: [cip.ufro.cl/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://cip.ufro.cl/index.php?option=com_docman&task=doc)
- Universidad de Granada. (s.f.). *Catálogo de competencias de los puestos tipo*. Disponible en: [http://www.ugr.es/~feteugt/txt/110302\\_catalogo\\_competencias.pdf](http://www.ugr.es/~feteugt/txt/110302_catalogo_competencias.pdf)
- Universidad del Zulia. (2007), "Competencia Genéricas", Comisión Central de Currículo, Maracaibo- Estado Zulia.
- Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT
- Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research*, March-April, 99 (4), 247-254.
- Vargas, F. (2004): 40 preguntas sobre competencia laboral. CINTERFOR/OIT, Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm>

- Vásquez, F (2005) *Rostros y Máscaras de la comunicación*. Colombia: Kimpres.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), p. 1-20. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56780203>  
<http://bioestadistico.com/comparar-grupos-u-de-mann-whitney>
- Vodicka, D. (2006). The four elements of trust. *PL*, 27-30.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.
- Walker, J. (2006). «Principals and Counsellors Working for Social Justice: A Complementary Leadership Team», en *Guidance and Counseling*, vol. 21, n.º 2.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the Healthy Homosexual*. New York: St. Martin's Press.
- Willie, C. (2000). Confidence, trust, and respect: The preeminent goals of educational reform. *The Journal of Negro Education*, 69 (4), 255-262.
- Womack, R. (2006). «Producing Evidence to Show Counseling Effectiveness in the Schools», en *Professional School Counseling*. Disponible en: <http://www.thefreelibrary.com>.
- Woodruffe, C. (1993): «What is Meant by a Competency?», *Leadership and Organization. Development Journal*, vol. 14 (1), pp. 29-36.
- [www.PsicoPedagogía.com](http://www.PsicoPedagogía.com). (2007). Definición de programa educativo. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/programa%20educativo>
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid, España: Paidós Ibérica
- Zalaquett, C. P. (2005). «Principal's Perceptions of Elementary School Counselor's Role and Functions», en *Professional School Counseling*, vol. 8, n.º 5.
- Zarazúa J. (2007) *Capacitación y Evaluación del Desempeño por competencias*. Recopilación en *Un enfoque de sistemas a las*

competencias laborales. México: Instituto Politécnico Nacional Dirección de Publicaciones.

Zárate, J. (2002). El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. México: Instituto Politécnico Nacional.

Zuñiga, M. (2011). Los estudiantes universitarios del Siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. Ponencia presentada XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona.



# ANEXOS





## **ANEXO A**

### **Versión preliminar instrumento**



**Entrevista Estructurada**  
**Impacto del Programa de relación Docente – Alumno en el desarrollo**  
**de Competencias Genéricas en los profesores Universitarios del**  
**Núcleo LUZ COL.**

Realizado por:  
Marlene Isabel Prieto  
C.I.: 4.523.447

## **Carta de presentación del Trabajo de Investigación**

**Actualmente se realiza una investigación sobre el Impacto del Programa de relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias Genéricas en los profesores Universitarios del Núcleo LUZ COL** como parte del Trabajo de Investigación Doctoral en el área de Educación Universitaria. Por tal motivo se requiere de su valiosa ayuda, y se le agradece responder de forma objetiva las preguntas que contiene este instrumento de recolección de datos, ya que de eso depende el éxito de la siguiente investigación.

### **Instrucciones**

1. Lea detenidamente cada uno de los planteamientos de la entrevista que a continuación se les presenta
2. Siéntase libre de tomarse todo el tiempo, ya que no existe límite para responder
3. Sea totalmente sincero y objetivo.
4. Puede responder a los ítems de forma abierta pues es determinante cada una sus respuestas aportadas.
5. Si tiene alguna duda puede consultar al entrevistador.

## INSTRUMENTO

Usted como docente del Núcleo LUZ COL considera que:	Siempre	Casi Siempre	A Veces	Nunca
<b>VARIABLE: RELACIÓN DOCENTE- ALUMNO</b>				
<b>Dimensión:</b> Competencias <b>Indicador:</b> Genéricas				
1. Entre el docente y el estudiante se manifiestan las relaciones interpersonales				
2. Se buscan los medios para satisfacer la empatía dentro del proceso educativo				
3. Existe una conducta autentica orientada a lograr los objetivos. educacionales				
4. Se evalúan los objetivos alcanzados por el personal docente				
5. Se estimula al personal docente con actividades motivacionales				
6. Se observan conductas de formación educativa en los estudiantes				
7. El trato entre docente y estudiante es solo profesional				
8. El docente puede complementar su sesión de clases con el dialogo				
9. Las sesiones de clases deben basarse solo en contenidos programáticos				
10. Un auténtico docente puede ser amigo de sus estudiantes				
<b>Dimensión:</b> Relación <b>Indicador:</b> Roles del Docente y del Alumno.				
11. Están motivados los docentes en su labor profesional				
12. Se reconocen, con recompensa, los cambios observados en relación a métodos tradicionales				
13. Es sancionado un docente que no utilice parámetros tradicionalistas				
14. La planificación de un docente permite actividades motivacionales entre los docentes y alumnos				
15. El estudiante puede sostener una amistad con su docente				
16. La ley del ejercicio prohíbe la relación extracurricular entre docente y estudiante				
17. Existen límites éticos para la relación amistosa entre docentes y estudiantes				
18. El docente puede tratar a un estudiante como ser integral				

19. Entre las habilidades de un docente se permite la atención individualizada de sus estudiantes				
20. Un docente debe conversar vicisitudes personales con sus estudiantes				
<b>Dimensión:</b> Elementos <b>Indicador:</b> Concepción legal y Académica, proceso enseñanza aprendizaje y cualidades del docente.				
21. La base legal es un parámetro importante en el hecho educativo				
22. La ley del ejercicio docente rige la conducta del mismo				
23. El marco constitucional de una universidad sostiene reglamentos de conducta sobre el docente				
24. El reglamento interno de un ente educativo condiciona la conducta estudiantil				
25. Un docente debe ser sancionado por su trato diferente hacia sus estudiantes				
26. La principal característica de un docente debe ser el dialogo				
27. Una relación extracurricular entre docentes y estudiante interfiere el proceso de enseñanza aprendizaje				
28. La confianza es una competencia en un docente				

**ANEXO B**  
**INSTRUMENTO CORREGIDO DOCENTES**  
**Y ALUMNOS**





**Cuestionario para Docentes**  
**Programa de Relación Docente – Alumno para el desarrollo de**  
**Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del**  
**Núcleo LUZ COL**

Realizado por:  
Marlene Isabel Prieto  
C.I.: 4.523.447

## **Carta de presentación del Trabajo de Investigación**

**En la presente investigación se propone un Programa de Relación Docente – Alumno para el desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ COL** como parte del Trabajo de Investigación Doctoral en el área de Educación Universitaria. Por tal motivo se requiere de su valiosa ayuda, y se le agradece responder de forma objetiva las preguntas que contiene este instrumento de recolección de datos, ya que de eso depende el éxito de la investigación.

### **Instrucciones**

1. Lea detenidamente cada uno de los planteamientos del cuestionario que a continuación se les presenta.
2. Siéntase libre de tomarse todo el tiempo, ya que no existe límite para responder.
3. Sea totalmente sincero y objetivo.
4. Si tiene alguna duda puede consultar al entrevistador.

## INSTRUMENTO

Usted como docente del Núcleo LUZ COL considera que:	Siempre	Casi Siempre	A Veces	Nunca
1. El docente universitario es investigador activo.				
2. Una de las competencias instrumental del docente universitario es el manejo de otro idioma.				
3. El docente universitario es analítico.				
4. El docente universitario tiene capacidad de síntesis.				
5. La organización es una competencia profesional que posee un docente universitario.				
6. La planificación es una competencia que tiene el docente universitario.				
7. Las competencias para gestionar la información son propias del docente universitario.				
8. El trabajar en equipo es una competencia necesaria del docente.				
9. El docente universitario es capaz de tener buenas relaciones interpersonales.				
10. El docente universitario es capaz de promover buenas relaciones interpersonales.				
11. El compromiso ético del docente es consigo mismo.				
12. El compromiso ético del docente es con su entorno.				
13. El compromiso ético del docente es con sus estudiantes.				
14. El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes.				
15. El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus colegas.				
16. El docente universitario posee sentido de pertenencia con la institución en la cual labora.				
17. El docente universitario debe ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.				
18. El docente universitario es creativo.				
19. El docente universitario debe ser un líder en su espacio educativo.				
20. Saber tomar decisiones es una competencia que tiene un docente universitario.				
21. El docente universitario es un aprendiz permanente.				

22. El docente universitario debe tener conocimientos específicos actualizados de su área de competencia.				
23. El docente universitario debe saber cómo transferir el conocimiento relacionado con su área de competencia a los estudiantes.				
24. El docente universitario orienta al estudiante para que organice los conocimientos.				
25. El docente universitario orienta al estudiante para que maneje los conocimientos.				
26. El docente universitario enseña a sus estudiantes tanto de contenidos como procesos estratégicos.				
27. El docente universitario debe identificarse con los principios de la institución a la que pertenece.				
28. El docente universitario debe identificarse con la filosofía de la institución a la que pertenece.				
29. El estudiante universitario debe mantenerse en constante búsqueda del conocimiento.				
30. El estudiante universitario debe estar comprometido con su aprendizaje.				
31. El estudiante universitario debe asumir el aprendizaje como un agente transformador de su realidad.				
32. El docente universitario es capaz de escuchar a los estudiantes sin emitir juicio.				
33. El docente universitario es capaz de conectarse a otra persona para comprenderla desde su punto de vista.				
34. El docente universitario debe ser realmente quien él/ella es; es decir, ser auténtico.				
35. El docente universitario muestra atención a lo que el estudiante dice para interpretar sus deseos y necesidades.				
36. El respeto hacia la persona, es un factor que hace más viable y posible la relación docente-alumno.				
37. El docente universitario reconoce su personalidad.				
38. El docente universitario que practica la cordialidad con sus estudiantes permite que estos estén en sintonía y a gusto.				
39. La confianza entre docente y alumno fortalece los lazos de cooperación.				
40. La actitud de profesionalidad en el docente se evidencia cuando responde al estudiante para aclarar alguna duda de orden cognoscitivo.				
41. El docente reconoce sus sentimientos y emociones, cómo influyen éstos en el comportamiento social (educativo), y a responder a ellos en forma				

apropiada.				
42.El docente universitario es capaz de reconocer las fuentes de estrés.				
43.El docente universitario tiene la capacidad de enfrentar de forma constructiva los problemas y conflictos, para buscar su solución.				
44.El docente universitario promueve relaciones de dependencia con sus estudiantes.				
45.El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo del estatus social.				
46.El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su preferencia sexual.				
47.El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su religión.				
48.El docente universitario permite ridiculizar a los estudiantes por su género.				
49.El estudiante universitario toma notas de lo trabajado en clase.				
50.La actitud del estudiante universitario durante la clase es de atención.				
51.El estudiante universitario cumple con las actividades asignadas por el docente en el plazo estipulado.				
52.El estudiante universitario se prepara para obtener buenos resultados en los evaluativos.				
53.El estudiante universitario demuestra ser buen compañero al ayudar y respetar a otros.				



**Cuestionario para Alumnos**  
**Programa de Relación Docente – Alumno para el desarrollo de**  
**Competencias Profesionales en los profesores Universitarios del**  
**Núcleo LUZ COL**

Realizado por:  
Marlene Isabel Prieto  
C.I.: 4.523.447



## **Carta de presentación del Trabajo de Investigación**

**En la presente investigación se propone un Programa de Relación Docente – Alumno para el desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ COL** como parte del Trabajo de Investigación Doctoral en el área de Educación Universitaria. Por tal motivo se requiere de su valiosa ayuda, y se le agradece responder de forma objetiva las preguntas que contiene este instrumento de recolección de datos, ya que de eso depende el éxito de la investigación.

### **Instrucciones**

5. Lea detenidamente cada uno de los planteamientos del cuestionario que a continuación se les presenta.
6. Siéntase libre de tomarse todo el tiempo, ya que no existe límite para responder.
7. Sea totalmente sincero y objetivo.
8. Si tiene alguna duda puede consultar al entrevistador.

## INSTRUMENTO

Usted como Alumno del Núcleo LUZ COL opina que:	Siempre	Casi Siempre	A Veces	Nunca
29. El docente universitario es investigador activo.				
30. Una de las competencias instrumental del docente universitario es el manejo de otro idioma.				
31. El docente universitario es analítico.				
32. El docente universitario tiene capacidad de síntesis.				
33. La organización es una competencia profesional que posee un docente universitario.				
34. La planificación es una competencia que tiene el docente universitario.				
35. Las competencias para buscar la información son propias del docente universitario.				
36. El trabajar en equipo es una competencia necesaria del docente.				
37. El docente universitario es capaz de tener buenas relaciones interpersonales.				
38. El docente universitario es capaz de promover buenas relaciones interpersonales.				
39. El compromiso ético del docente es consigo mismo.				
40. El compromiso ético del docente es con su entorno.				
41. El compromiso ético del docente es con sus estudiantes.				
42. El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus estudiantes.				
43. El docente universitario debe poseer la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus colegas.				
44. El docente universitario posee sentido de pertenencia con la institución en la cual labora.				
45. El docente universitario debe ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones.				
46. El docente universitario es creativo.				
47. El docente universitario debe ser un líder en su espacio educativo.				
48. Saber tomar decisiones es una competencia que tiene un docente universitario.				
49. El docente universitario es un aprendiz permanente.				
50. El docente universitario debe tener conocimientos específicos actualizados de su área de competencia.				
51. El docente universitario debe saber cómo transferir el conocimiento relacionado con su área de competencia a los estudiantes.				

52.El docente universitario orienta al estudiante para que organice los conocimientos.				
53.El docente universitario orienta al estudiante para que maneje los conocimientos.				
54. El docente universitario enseña a sus estudiantes tanto de contenidos como procesos estratégicos.				
55. El docente universitario debe identificarse con los principios de la institución a la que pertenece.				
56. El docente universitario debe identificarse con la filosofía de la institución a la que pertenece.				
57.El estudiante universitario debe mantenerse en constante búsqueda del conocimiento.				
58.El estudiante universitario debe estar comprometido con su aprendizaje.				
59.El estudiante universitario debe asumir el aprendizaje como un agente transformador de su realidad.				
60.El docente universitario es capaz de escuchar a los estudiantes sin emitir juicio.				
61.El docente universitario es capaz de conectarse a otra persona para comprenderla desde su punto de vista.				
62.El docente universitario debe ser realmente quien él/ella es; es decir, ser auténtico.				
63.El docente universitario muestra atención a lo que el estudiante dice para interpretar sus deseos y necesidades.				
64.El respeto hacia la persona, es un factor que hace más viable y posible la relación docente-alumno.				
65.El docente universitario reconoce su personalidad.				
66.El docente universitario que practica la cordialidad con sus estudiantes permite que estos estén en sintonía y a gusto.				
67.La confianza entre docente y alumno fortalece los lazos de cooperación.				
68.La actitud de profesionalidad en el docente se evidencia cuando responde al estudiante para aclarar alguna duda de orden cognoscitivo.				
69.El docente reconoce sus sentimientos y emociones, cómo influyen éstos en el comportamiento social (educativo), y a responder a ellos en forma apropiada.				
70.El docente universitario es capaz de reconocer las fuentes de estrés.				
71.El docente universitario tiene la capacidad de enfrentar de forma constructiva los problemas y conflictos, para buscar su solución.				

72.El docente universitario promueve relaciones de dependencia con sus estudiantes.				
73.El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo del estatus social.				
74.El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su preferencia sexual.				
75.El docente universitario diferencia su trato hacia los estudiantes partiendo de su religión.				
76.El docente universitario permite ridiculizar a los estudiantes por su género.				
77.El estudiante universitario toma notas de lo trabajado en clase.				
78.La actitud del estudiante universitario durante la clase es de atención.				
79.El estudiante universitario cumple con las actividades asignadas por el docente en el plazo estipulado.				
80.El estudiante universitario se prepara para obtener buenos resultados en los evaluativos.				
81.El estudiante universitario demuestra ser buen compañero al ayudar y respetar a otros.				



**ANEXO C**  
**VALIDACIÓN DE EXPERTOS**



### Validación del cuestionario

Identificación del Experto

NOMBRE Y APELLIDO:

---

CÉDULA DE IDENTIDAD:

---

TITULO OBTENIDO:

---

INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA:

---

CARGO:

---

DATOS PROFESIONALES:

PREGRADO:

---

INSTITUCIÓN DONDE OBTUVO EL TÍTULO

---

---

POSTGRADO:

---

INSTITUCIÓN DONDE OBTUVO SU TITULO:

---

---

AÑO DE GRADUADO:

---

OTROS ESTUDIOS

---

---

---

---



## VALIDACIÓN DEL EXPERTO

1. A su juicio y criterio existe correspondencia entre:

Objetivos y variable SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Dimensiones, sub-dimensiones e indicadores

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Observaciones:

---

---

---

---

---

2. Las preguntas son redactadas en función de los indicadores

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

3. Las dimensiones corresponden a las acciones de los objetivos

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

4. El objetivo general tiene coherencia con la visión de la investigación

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

5. Los objetivos específicos conllevan al producto final de la Investigación.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

## RECOMENDACIONES DEL EXPERTO

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**FIRMA:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE Y APELLIDO:** \_\_\_\_\_

**C.I.:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_



## EXPERTOS VALIDADORES DEL INSTRUMENTO

Nombre y Apellido	Grado Académico	Área Específica	Recomendaciones
Dra. Ana Prieto	Dra. Ciencias Humanas	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar número de ítems por indicador de manera que se observe el contraste con las respuestas</li> <li>• Preparar dos cuestionarios: docentes y alumnos</li> </ul>
Dra. Egilde Zambrano	Dra. Ciencias Humanas	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar número de ítems para corresponder con cada indicador.</li> <li>• Dos cuestionarios, dos poblaciones</li> </ul>
Dra. Yajaira Alvarado	Dra. Ciencias Gerenciales	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar indicadores en función de literatura.</li> <li>• Aumentar número de ítems</li> <li>• Cuestionario para cada población</li> </ul>
Dra. Marle Martínez	Dra. Ciencias de Ingeniería de Sistemas	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ítems deben concordar con los indicadores.</li> <li>• Aumentar número de ítems.</li> <li>• Adaptar cuestionario a cada población</li> </ul>
Dra. Margarita Villasmil	Dra. Educación	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar número de ítems en concordancia con los indicadores</li> </ul>



**ANEXO D**  
**CUESTIONARIO MIXTO PREGUNTAS**  
**CERRADAS Y ABIERTAS**



C.I. N° \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### CUESTIONARIO

Todo docente universitario posee competencias profesionales genéricas o transversales. Estas se clasifican en instrumentales, personales y sistémicas. A continuación le nombro cada una de ellas, y le solicito su opinión acerca de las mismas, de forma tal que usted pueda valorar cada una en individual y en conjunto. Para ello le agradezco responda a la siguiente pregunta, la cual se aplica a cada una de las competencias profesionales genéricas.

**¿Qué importancia le da usted a cada una de las siguientes competencias profesionales genéricas o transversales en su rol como docente universitario?**

Nº	Competencias instrumentales	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1	Conocimiento como investigador					
2	Manejo de otro idioma					
3	Capacidad de análisis					
4	Capacidad de síntesis					
5	Organización					
6	Planificación					
7	Gestión de Información					

Diga por qué las valora de esa manera en cada caso (sea breve en su respuesta):

Nº	Competencias personales	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1	Trabajo en equipo					
2	Interacción social; Relaciones Interpersonales					
3	Compromiso ético					
4	Comunicación					
5	Pertenencia					



Diga por qué las valora de esa manera en cada caso (sea breve en su respuesta):

Nº	Competencias sistémicas	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1	Adaptación a nuevas situaciones					
2	Creatividad					
3	Liderazgo					
4	Toma de decisiones					
5	Capacidad de aprendizaje continuo					

Diga por qué las valora de esa manera en cada caso (sea breve en su respuesta):

En cuanto a las competencias profesionales específicas en su rol como docente universitario, ¿cómo las valora usted?

Nº	Competencias profesionales específicas en su rol como docente universitario	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1	Saber profesional (conocimientos específicos de su área)					
2	Saber hacer (técnicas, transferencias de conocimiento)					

Diga por qué las valora de esa manera en cada caso (sea breve en su respuesta):

**¿Con cuál o cuáles competencias se identifica usted y cuáles acciones tomaría para hacerlas parte de su rol docente?**

**Competencias:**

---

---

---

---

---

**Acciones:**

**¿Con cuál rol se identifica y a cuál quisiera llegar? Profesor \_\_\_\_**

**Maestro \_\_\_\_ Docente \_\_\_\_**

**Educador \_\_\_\_ Mediador \_\_\_\_**

**Me identifico con: \_\_\_\_\_**

**Quisiera llegar a ser: \_\_\_\_\_**

**¡Gracias por sus respuestas!**



**Anexo E**  
**PROGRAMA DE MEJORAMIENTO**  
**RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO EN EL**  
**DESARROLLO DE COMPETENCIAS**  
**PROFESIONALES EN LOS PROFESORES**  
**UNIVERSITARIOS DEL NÚCLEO COL**  
**DELUZ**



**República Bolivariana de Venezuela  
Universidad del Zulia  
Núcleo Costa Oriental del Lago**



**PROGRAMA DE MEJORAMIENTO:**

**Relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias  
Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ-COL**

**¡INSPIRANDO LAS BUENAS RELACIONES!**

Diseñado por:  
Marlene Isabel Prieto Fernández

Cabimas, Venezuela  
2013

## HOJA CONTROL DE CAMBIOS

El presente documento es un programa para desarrollar competencias profesionales en los docentes de la Universidad del Zulia, específicamente el Núcleo Costa Oriental del Lago, Programas de Ingeniería, Humanidades y Educación, y Ciencias Económicas y Sociales. Las modificaciones no se permitirán sin la previa autorización del aprobador inicial.

Preparado por:	Revisado por:	Aprobado por:
Fecha:	Fecha:	Fecha:

**REGISTRO DE REVISIONES EFECTUADAS**

<b>REV.</b>	<b>FECHA</b>	<b>PÁGINA (S)</b>	<b>MODIFICACIÓN REALIZADA</b>	<b>ELABORADO</b>	<b>REVISADO</b>	<b>APROBADO</b>





## **PROGRAMA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO A PARTIR DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LOS DOCENTES**

En el ámbito educativo hay actores sin los cuales no existiría el hecho educativo como tal; dichos actores son los docentes y los alumnos, no existiendo universidad sin ellos. En este hecho educativo se establecen relaciones entre ellos, de las cuales dependerá en gran medida el éxito o fracaso de la gestión de los primeros y del logro de las metas de los segundos.

Cuando el docente está frente a sus alumnos debe demostrar una serie de competencias profesionales, las cuales se clasifican en genéricas o universales, y específicas. Las primeras son comunes a todo docente en cualquier área del conocimiento; las segundas, son propias de cada saber profesional específico.

A través del Programa que se plantea a continuación se pretende desarrollar y/o mejorar las competencias profesionales de ambos tipos en los docentes universitarios que hacen vida educativa dentro del alma máter de la Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago, Programas de Ingeniería Ambiental, Civil, Mecánica y Petróleo adscritos al Programa Académico de Ingeniería, Venezuela., con el propósito de ofrecerles más y mejores herramientas para su desempeño en el quehacer educativo, y de esta manera potenciarlos en sus relaciones con sus alumnos.

El programa se diseña a partir de la propuesta de Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2010), quienes indican que la elaboración de un programa de intervención en el ámbito de orientación cubre siete fases, a saber: 1) Análisis del contexto; 2) Identificación de necesidades, competencias y potencialidades; 3) Formulación de objetivos; 4) Planificación del Programa; 5) Ejecución del Programa; 6) Evaluación del Programa, y 7) Costes del Programa.

En función de las mismas el Programa se detalla a continuación:

## **1. Análisis del Contexto**

El contexto donde se desarrollará el Programa de Mejoramiento de la Relación Docente-Alumno a partir del Desarrollo de Habilidades Profesionales en los Docentes del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia es educativo.

El Núcleo donde se desarrollará el estudio es uno de los dos Núcleos que junto a 11 facultades conforman la Universidad del Zulia. El mismo está adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU). Su oferta académica se ubica en tres programas: Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, e Ingeniería. Cada uno de los Programas Académicos mencionados administra a su vez carreras relacionadas con su área de conocimiento, a saber:

Ciencias Económicas y Sociales tiene cuatro carreras: Administración, Contaduría Pública, Economía y Relaciones Industriales. Humanidades y Educación ofrece tres carreras: Educación Especial, área Audición y Lenguaje; Educación Industrial y Educación en Informática; la Educación Industrial a su vez oferta dos menciones: Electricidad y Mecánica. Ingeniería maneja cuatro carreras: Ambiental, Civil, Mecánica y Petróleo.

Todas las carreras requieren de profesionales en cada una de las áreas de conocimiento que se administran permitiendo formar a los estudiantes para ejercer según haya sido su escogencia de profesión. Sin embargo, el hecho de dominar un conocimiento específico no acredita a quien lo imparte como docente el poseer las competencias genéricas necesarias para ejercer como tal.

## **2. Identificación de Necesidades, Competencias y Potencialidades**

A fin de determinar la necesidad real del programa interventor que se plantea es necesario revisar en primera instancia la realidad tangible en materia de relación docente-alumno que se vive en el Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. Partiendo de esa detección se identificaron cuáles eran las necesidades, competencias y

potencialidades de los docentes desde la perspectiva de ellos mismos y de sus estudiantes a través de una prueba piloto; de allí se concluyó que:

En el Núcleo LUZ-COL se hace necesaria la aplicación de un programa que facilite la relación entre los docentes y los alumnos, para que ambos entes asuman la responsabilidad, y entiendan que son los protagonistas del hecho educativo. Para ello, se hace imperioso realizar actividades que propicien un ambiente adecuado que fomente y motive a los alumnos a continuar con sus estudios una vez que tomen conciencia de que lo aprendido es significativo, no solo para la academia sino para su vida misma.

Las necesidades más notorias son:

- Ausencia de actividades que permitan a los docentes y estudiantes, tener una relación más asertiva y empática entre ellos.
- Falta de talleres, simposios y foros dirigidos a los docentes que les permitan ampliar sus conocimientos en cuanto a la gestión educativa, para que se realice de una manera efectiva y eficiente.
- Actitudes en los alumnos provocadas por la desmotivación, desinterés, estrés y fatiga que no permiten la relación adecuada y efectiva para que se dé el proceso enseñanza-aprendizaje.

### **3. Formulación de Objetivos**

El objetivo general del Programa propuesto es:

Fomentar las buenas prácticas de convivencia y relación entre docentes y alumnos universitarios para el desarrollo de competencias, valores y actitudes profesionales que los lleven a co-existir más armónicamente consigo mismo y con la comunidad universitaria que los rodea.

Los objetivos específicos son:

1. Reconocer la importancia de los roles Docente – Alumno en su contexto individual dentro de las relaciones humanas
2. Analizar las cualidades individuales, según el rol, para la aplicación de técnicas de sensibilización.

3. Aplicar métodos y técnicas para el mejoramiento de la relación Docente – Alumno, para el desarrollo de competencias profesionales

#### **4. Competencias a desarrollar por fase del Programa**

Así como se declaran los objetivos, general y específicos, a desarrollar en el Programa del Taller de Formación Relación Docente-Alumno en el Desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ-COL, se hace lo mismo con las competencias. Estas se separan por fase del programa, a fin de dar respuesta a las necesidades detectadas en la muestra piloto.

En la fase I del programa, denominada Reconocimiento, se espera que cada participante logre las siguientes competencias:

- Evalúa la conceptualización de las relaciones humanas.
- Reflexiona sobre la conducta individual según el contexto.
- Explica los elementos de las diferencias individuales.
- Identifica las diferencias de los roles docente – alumno.
- Reconoce la importancia de los roles del docente y del alumno.

En la segunda fase, llamada Comportamiento y Sensibilización, las competencias que se declaran para lograrse son:

- Elabora mapas mentales para definir.
- Identifica las razones del comportamiento de los demás.
- Valora la importancia de las emociones y sentimientos.
- Aplica técnicas para el control de las emociones.
- Toma de conciencia de las cualidades del docente y del alumno.

Finalmente, en la tercera fase, Perfeccionamiento y mejoramiento (Competencias), se proponen las siguientes competencias a desarrollar:

- Analiza la inteligencia emocional y su incidencia en el desarrollo de competencias.
- Expone contenidos relacionados al perfeccionamiento y mejoramiento de la relación docente – alumno.
- Diferencia las competencias instrumentales, competencias personales y las competencias sistémicas.

- Toma conciencia de las condiciones de la relación docente – alumno.
- Mejora las relaciones con su entorno y el alumno universitario, mediante métodos y técnicas

## **5. Planificación del Programa**

### **5.1. Fundamentación del Programa**

La educación es una ciencia que busca la formación de los seres humanos, abarcando varios aspectos de su vida y que esto le genere un aprendizaje significativo, para ser aprovechado en su vida y a la vez involucrar las necesidades de un individuo de acuerdo a tres aspectos fundamentales, los cuales son las emociones, lo biológico y lo intelectual que en pocas palabras se convierte, en la esencia de un ser humano como tal. Esta perspectiva es asociada bajo la concepción de distintos autores que promueven el desarrollo evolutivo de una persona entre los cuales se pueden citar a Piaget, Ausubel y Rogers, quienes opinan sobre las diferentes etapas de evolución humana y lo importante que esto significa para su trascendencia.

La necesidad de las instituciones educativas radica en la adopción de estas teorías como parte importante de epistemología y aplicarlo al contexto según sea el caso; lo cual permitirá adecuar las situaciones que se presentan en la actualidad constatando la realidad con la teoría expuesta.

En este contexto se presenta el programa de mejoramiento, el cual está diseñado para el desarrollo del ser humano y la interrelación que debe coexistir entre los protagonistas de la educación: docente y alumno.

El programa está constituido por tres momentos o fases. El primer momento se refiere al reconocimiento de sí mismo y de cuál es el rol que desempeñan los participantes en la comunidad universitaria, para luego llegar al segundo momento, donde tras descubrir su papel como docente podrá analizar su comportamiento, descubrir sus cualidades y sensibilizarse para superar cualidades negativas. Y para culminar, se presenta el tercer momento, donde se parte de la premisa de que ninguna persona es capaz de relacionarse adecuadamente, con los demás,

mientras no se encuentre bien consigo misma. Por este motivo el contenido de este momento está relacionado con la inteligencia emocional, el desarrollo de competencias profesionales y las condiciones, métodos y técnicas para el mejoramiento de la relación docente – alumno.

En lo que respecta al desarrollo de competencias, se asume lo planteado por Corominas (2001), Le Boterf (2001) y Proyecto Tuning (2003), de allí que las competencias se clasifican en:

**Competencias Genéricas:** Instrumentales, personales y sistémicas.

**Competencias Específicas:** Saber profesional, Saber hacer.

En el plan de mejoramiento, se desarrollarán como competencias genéricas, en las **instrumentales**, el conocimiento de investigación, capacidad de análisis, capacidad de síntesis, organización, planificación y gestión de información. Como competencias **personales**, el trabajo en equipo, interacción social, relaciones interpersonales y comunicación. Y en las competencias **sistémicas**, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, toma de decisiones y capacidad de aprendizaje continuo. Como competencias específicas, se trabajarán las del **saber profesional**, y en el **Saber Hacer**, las técnicas de transferencia del conocimiento (cómo).

## 5.2. Descripción de la Población

La población a la cual va dirigido este programa interventor está compuesta por los docentes universitarios ordinarios con dedicación de tiempo completo y exclusiva en los Programas Académicos de Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, e Ingeniería. Sus edades comprenden desde los 34 hasta los 69 años, todos con estudios de maestría y/o doctorado. En cuanto al sexo, se tienen 63 mujeres y 68 hombres. Sus áreas de conocimiento están de acuerdo con los programas en los cuales ejercen como profesores, es decir, administradores, contadores, economistas, abogados, psicólogos, sociólogos, médicos, trabajadores sociales, filósofos, licenciados en relaciones industriales,

educadores en diferentes ramas de especialización, ingenieros civiles, mecánicos, de petróleo, químicos y arquitectos.

### **5.3. Plan General**

El Programa de Mejoramiento de la Relación Docente-Alumno a partir del Desarrollo de Competencias Profesionales en los Docentes del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia tendrá una duración de 40 horas académicas (50 minutos cada una) en cinco días de trabajo, de las cuales cinco horas diarias serán presenciales y tres y media horas de trabajo independiente con actividades programadas en cuatro días.

Las actividades de este programa se han agrupado en tres momentos o fases, como se indica a continuación:

#### **FASE #1: RECONOCIMIENTO (Roles)**

##### **1.- RELACIONES HUMANAS:**

- Definición y Conceptualización
- Objetivo
- Importancia
- Principios

##### **2.- LA PERSONA Y SU CONTEXTO:**

- Comprensión de la Conducta Individual:
  - \* El YO Docente – El Alumno
  - \* El YO Alumno – El Docente
- Criterios y elementos de las diferencias individuales de cada uno de ellos

##### **3.- ROLES:**

- Definición
- Importancia del Reconocimiento:
  - \* Del Docente: Orientador, Académico e Institucional
  - \* Del Alumno: Aprendiz Permanente, Aprendiz Autónomo, Aprendiz

Crítico

#### **FASE #2: COMPORTAMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN (Cualidades)**

##### **1.- COMPORTAMIENTO RACIONAL:**



- Definición

## **2.- COMPRENSIÓN DE LAS RAZONES DEL COMPORTAMIENTO DE LOS DEMÁS (Control propio)**

### **3.- EMOCIONES Y SENTIMIENTOS:**

- Definición
- Control de Emociones: Técnicas

### **4.- CUALIDADES:**

- Definición
- Importancia
- Cualidades del Docente:
  - \* Positivas
  - \* Negativas
- Cualidades del Alumno:
  - \* Positivas
  - \* Negativas
- Cualidades como herramienta para el mejoramiento del individuo.

## **SENSIBILIZACIÓN**

### **5.- TÉCNICAS PARA SUPERAR CUALIDADES NEGATIVAS**

## **FASE # 3: PERFECCIONAMIENTO Y MEJORAMIENTO (Competencias)**

### **1.- INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

#### **2.- COMPETENCIAS PROFESIONALES:**

- Genéricas o Transversales:
  - \* Competencias Institucionales
  - \* Competencias Personales
  - \* Competencias Sistémicas
- Competencias Específicas:
  - \* Saber Profesional
  - \* Saber Hacer (cómo)

#### **3.- CONDICIONES PARA MEJORAR LA RELACIÓN DOCENTE**

#### **– ALUMNO**

## **4.- MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA MEJORAR LA RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO**

### **5.4. METODOLOGÍA**

La estrategia metodológica para los fines de este programa será vivencial y participativa, y tendrá un componente de trabajo independiente de los participantes, por lo que se recomienda manejar diversas técnicas grupales para las actividades presenciales, acompañadas de su respectivo sustento teórico que fundamente su pertinencia para cada uno de los temas a desarrollar, así como lecturas que permitan realizar el trabajo independiente reforzador de los momentos presenciales. En cada unidad se señalan las que se creen pertinentes, sin que ello implique coartar la iniciativa y creatividad del facilitador.

Se pretende que el programa sea lo bastante flexible para que pueda adaptarse a las necesidades particulares de cada grupo, tratando siempre de cumplir con el objetivo general que le da vida y sustento a este programa: las relaciones humanas y el desarrollo de competencias profesionales de los participantes y/o docentes, para que sean capaces de convivir y compartir armoniosamente con el resto de la comunidad, especialmente la universitaria.

### **5.5. Plan Operativo**

El plan operativo del presente programa se incluye a continuación en las páginas siguientes.

## **6. Evaluación**

Todo programa debe ser evaluado para así determinar el logro de los objetivos propuestos, ello va en concordancia con lo expuesto por Álvarez et al (2010).

De tal manera, hablar de evaluación implica hablar de un proceso continuo y participativo a través del cual podemos darnos cuenta de los logros, aciertos y errores cometidos individual y grupalmente, así como del avance del proceso de enseñanza aprendizaje. El proceso de evaluación debe cumplir dos funciones primordiales: determinar el grado en que se han conseguido los objetivos del curso, y permitir hacer los

ajustes necesarios al programa de acuerdo con las características particulares del grupo, necesidades, ritmos de trabajo, entre otros.

En consecuencia, se evaluarán tanto los procesos como los productos. Para los procesos, a través de unos instrumentos elaborados para tal fin, se recabará información relacionada con el dominio de contenido del facilitador, la planificación del programa, la información suministrada, la calidad de los recursos empleados, la pertinencia de las actividades realizadas, tanto grupales como de trabajo independiente.

En lo referente a los productos, al finalizar el programa se aplicará la escala desarrollada para establecer comparaciones entre las puntuaciones obtenidas al inicio del programa y al culminar el mismo.

### **Referencias Bibliográficas**

Álvarez, M.; Riart, J.; Bisquerra, R. (2010). VII. El modelo de programas. En R. Bisquerra A. (Coord) Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica (8ª ed.). España: Wollers Kluwer.

Asociación de Guías Scouts de Venezuela. (2008). Proyecto Juvenil, Manual de Dinámicas y Juegos Educativos. Venezuela.

Antunes, C. (1999). Manual de Técnicas: Dinámicas de Grupo, Sensibilización y Lúdico – Pedagógicos. Argentina.

Coelho, P. (2005). Manual del guerrero de la Luz. Colombia: Planeta Novela Booket.

Covey, S. (2009). Los 7 hábitos de las personas altamente efectivas. Argentina: Paidós.

[www.dinamicasojuegos.bogspot.com](http://www.dinamicasojuegos.bogspot.com)

[www.youtube.com](http://www.youtube.com)

[www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad del Zulia  
Núcleo Costa Oriental del Lago



**PROGRAMA DE MEJORAMIENTO:**  
**Relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ**  
**COL**

**¡INSPIRANDO LAS BUENAS RELACIONES!**

**TALLER DE FORMACIÓN:**

**RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
PROFESIONALES EN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DEL NÚCLEO  
LUZ-COL**



Comportamiento y Sensibilización  
(Reconocimiento de Cualidades)

**Propuesta de las Tres Fases**



Reconocimiento  
(Roles)



Perfeccionamiento y Mejoramiento  
(Competencias)



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad del Zulia  
Núcleo Costa Oriental del Lago



### PROGRAMA DE MEJORAMIENTO:

#### Relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ COL

#### Planificación:

#### PRIMERA FASE: Relación Docente - Alumno

#### Sesión No.1: Reconocimiento

**Objetivo:** Reconocer la importancia de los roles Docente – Alumno en su contexto individual dentro de las relaciones humanas.

#### Competencias:

- Evalúa la conceptualización de las relaciones humanas.
- Reflexiona sobre la conducta individual según el contexto.
- Explica los elementos de las diferencias individuales.
- Identifica las diferencias de los roles docente – alumno.
- Reconoce la importancia de los roles del docente y del alumno.



Actividades	Estrategias	Recursos instruccionales	Tiempo	Plan de evaluación		
				Indicadores	Criterio	Instrumento
Saludo Inicial Bienvenida Pretest  1.- Dinámica Rompe-Hielo: Chequeo de Expectativas	Aplicación de pretest  Cada participante verbalizará cuáles son sus expectativas acerca del taller	Pretest  Pizarra Marcadores	Pretest: 15 min Dinámica: 10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de nuevas ideas.</li> <li>• Hace analogías</li> <li>• Trabaja adecuadamente en equipo en el tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Puntualidad</li> <li>• Cumple instrucciones</li> <li>• Participación</li> <li>• Originalidad en sus respuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest</li> </ul>
2. Técnica Lluvia de ideas para conocer sus conceptos de Relaciones Humanas	Se les pedirá a los participantes que den su opinión de las relaciones humanas. Luego se llevará a discusión grupal para llegar a un consenso sobre los conceptos	Pizarra Marcadores	Lluvia de ideas: 10 minutos Discusión grupal: 30 minutos			
3.- Realización de la dinámica "Tira Cómica"	Dinámica: Tira Cómica	Hojas preparadas con 12 rectángulos en blanco. Lápices	Dinámica Tira Cómica: 20 minutos			
4. Se proyectará el Video: "La persona, su relación con el entorno y sus Características"	Proyección del primer video. Luego en plenaria harán comentarios.	Video Beam Video Computadora Papel Lápiz Pizarrón Marcadores Borradores	Video 1: 5:15" Comentarios: 30 minutos Total: 35 min 15 seg			
<b>Receso: 15 min</b>						
5. Se proyectará el video: "Etapas de la Vida del Ser Humano"	Proyección del segundo video. Luego en plenaria harán comentarios	Video Beam Video Computadora Papel Lápiz	Video2: 6' 26" Comentarios: 30 minutos Total: 36 min 26 seg			

		Pizarrón Marcadores Borradores				
6.- Lluvia de Idea para lograr el concepto de "Rol"	Comentarios libres	Pizarrón Marcadores	Lluvia de ideas: 10 min			
7. Representación de la Técnica del Role Playing	Dramatización: Selección de los participantes para el desarrollo de una situación de aula, donde algunos participantes desempeñarán el "rol docente" y otros el "Rol Alumno" Plenaria de cierre		Selección de participantes: 10 minutos Desarrollo de guiones por grupo: 20 minutos Dramatización: 30 minutos Plenaria de discusión: 30 minutos			
8.- Asignación de actividad: Video 3: "La evolución de los Roles en el proceso de enseñanza – aprendizaje".	Actividad individualizada: Video, elaborar informe relacionado con las actividades realizadas durante la 1ª sesión y el video	Video disponible en youtube. Lista de preguntas relacionadas con el video	Tiempo video: 24 min 39 seg. Trabajo independiente:			
<b>Cierre Sesión 1: Dinámica de cierre</b>	¿Qué aprendimos hoy en una palabra?	Papel Bond Marcadores	Tiempo: 10 minutos			

**Fecha de Sesión:**

**Nombre del Facilitador(a):**

**Firma del Facilitador(a):**

**OBSERVACIÓN:** Cada una de las dinámicas se encuentra explicada de forma detallada en la **Guía de Dinámicas** del Taller.



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad del Zulia  
Núcleo Costa Oriental del Lago



### PROGRAMA DE MEJORAMIENTO:

## Relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ-COL

### Planificación:

#### SEGUNDA FASE: Relación Docente - Alumno

#### Sesiones No. 2 y 3: COMPORTAMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN (Cualidades)

**Objetivo:** Analizar las cualidades individuales, según el rol, para la aplicación de técnicas de sensibilización.

#### Competencias:

- Elabora mapas mentales para definir.
- Identifica las razones del comportamiento de los demás.
- Valora la importancia de las emociones y sentimientos.
- Aplica técnicas para el control de las emociones.
- Toma de conciencia de las cualidades del docente y del alumno





Actividades	Estrategias	Recursos instruccionales	Tiempo	Plan de evaluación					
				Indicadores	Criterio	Instrumentos			
<b>Saludo Inicial</b> <b>Sesión 2</b> Bienvenida Dinámica Rompe Hielo: “Lo que tenemos en común”.	Dinámica Rompe Hielo		Dinámica: 15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora los mapas mentales</li> <li>• Trabaja adecuadamente en equipo en el tiempo establecido</li> </ul>	Observación	Participación			
1. Informe de actividad individual asignada sesión anterior.	Dividir en pequeños grupos a los participantes para compartir sus informes individuales, e integrarlos para presentarlos a la plenaria,	Informes individuales Informes grupales Papel Lápiz	Presentación informe tarea asignada por grupos: 35 minutos				Sigue instrucciones		
<b>Receso 15 minutos</b>									
2. Lluvia de ideas acerca del comportamiento ideal del docente y del alumno	Lluvia de ideas	Pizarra Marcadores Borrador Papel Bond	Lluvia de ideas: 30 minutos (15 minutos por tema)						
3. Elaboración de mapas mentales para lograr la definición de Comportamiento ideal en el docente y en el alumno.	Elaborar mapas mentales Presentación de los mapas.	Hojas blancas Lápices Creyones Revistas Tijeras Pegatina Tirro Papel bond	Elaboración mapas mentales: 50 minutos Presentación mapas: 30 minutos						
4. Presentación Video N° 4: Hábito 5 de los 7 hábitos de la Gente Altamente Efectiva	Presentar el video seleccionado	Video beam Video Computadora	Video: 7 minutos 5 segundos						

5.	Lectura en grupo: Hábito No. 5, de Los 7 Hábitos (Stephen Covey)	Lectura del material preparado en pequeños grupos. Discusión en Plenaria.	Material con la lectura	Lectura material: 20 minutos Discusión en grupos del video y material: 20 minutos Plenaria: 20 minutos			
6.	Asignación actividad individual Videos Nº 5 y 6: Programa SAT (Partes 1 y 2)	Actividad individualizada: Videos, elaborar informe relacionado con las actividades realizadas durante la 2ª sesión y los videos asignados	Videos disponibles en youtube. Lista de preguntas relacionadas con los videos y las actividades del día	Tiempo: Videos parte 1: 8' 10" Parte 2: 7'			
<b>Cierre sesión 2</b> Dinámica		Dinámica ¿Qué me llevo del día de hoy?		Tiempo: 10 minutos			

**Fecha de Sesión:**

**Nombre del Facilitador(a):**

**Firma del Facilitador(a):**

**OBSERVACIÓN:** Cada una de las dinámicas se encuentra explicada de forma detallada en la **Guía de Dinámicas** del Taller.

Actividades	Estrategias	Recursos instruccionales	Tiempo	Plan de evaluación		
				Indicadores	Criterio	Instrumentos
<b>Saludo inicial sesión 3</b> Dinámica ¿Qué espero del día de hoy?	Dinámica grupal		Tiempo: 15 minutos	Trabaja adecuadamente en equipo en el tiempo establecido	Observación Participación Sigue instrucciones	
1. Informe de actividad individual asignada sesión anterior	Dividir en pequeños grupos a los participantes para compartir sus informes individuales, e integrar los para presentarlos a la plenaria	Informes individuales Informes grupales	Presentación informe tarea asignada por grupos: 35 minutos			
2. Información acerca de emociones, sentimientos y control de las emociones	Presentación de diapositivas con el contenido programático. Se irá haciendo la retroalimentación mediante comentarios del facilitador y los participantes	Presentación digitalizada.	Tiempo: 40 minutos			
3. Dinámica: Iniciales de las cualidades.	Dinámica: Iniciales de las cualidades.	Pizarra Marcadores	Tiempo dinámica: 20 minutos			
<b>Receso: 15 minutos</b>						
4. Exposición relacionada con las cualidades del docente y del alumno	Se expone el contenido de cualidades del docente y del alumno	Presentación digitalizada acerca del punto a tratar	Tiempo: 50 minutos			
5. Presentación del Video: La Parábola del Lápiz. Video No.7	Presentación del Video. Discusión acerca del video y de clase magistral	Video Beam Laptop Video	Tiempo Video: 4' 31" Tiempo discusión: 40 minutos			
6. Actividad individual relacionada con	Asignar como tarea la elaboración de un listado de cualidades del docente y del		Trabajo individual			

las cualidades docente y alumno	alumno que son a su juicio las más importantes. Explicar por qué.					
<b>Cierre Sesión Nº 3 Dinámica</b>	Comprobación de expectativas		Cierre: 10 minutos			

**Fecha de Sesión:**

**Nombre del Facilitador(a):**

**Firma del Facilitador(a):**

**OBSERVACIÓN:** Cada una de las dinámicas se encuentra explicada de forma detallada en la **Guía de Dinámicas** del Taller



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad del Zulia  
Núcleo Costa Oriental del Lago



### PROGRAMA DE MEJORAMIENTO:

#### Relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ-COL

#### Planificación:

#### TERCERA FASE: Relación Docente - Alumno

#### Sesiones No. 4 y 5: PERFECCIONAMIENTO Y MEJORAMIENTO (Competencias)

**Objetivo:** Aplicar métodos y técnicas para el mejoramiento de la relación Docente – Alumno, para el desarrollo de competencias profesionales

#### Competencias:

- Analiza la inteligencia emocional y su incidencia en el desarrollo de competencias.
- Expone contenidos relacionados al perfeccionamiento y mejoramiento de la relación docente – alumno.
- Diferencia las competencias instrumentales, competencias personales y las competencias sistémicas.
- Toma conciencia de las condiciones de la relación docente – alumno.
- Mejora las relaciones con su entorno y el alumno universitario, mediante métodos y técnicas.



Actividades	Estrategias	Recursos instruccionales	Tiempo	Plan de evaluación		
				Indicadores	Criterio	Instrumentos
<b>Sesión Nº 4:</b> Saludo inicial Bienvenida Dinámica La Palabra Clave	Dinámica La Palabra Clave		Tiempo Dinámica: 30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis.</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> <li>• Muestra interés al trabajar</li> <li>• Manejo de conceptos</li> </ul>	Aceptación a la crítica Participación individual e interacción grupal. Cumplimiento de instrucciones	Formato propuesto
1. Lluvia de ideas sobre Inteligencia Emocional	Lluvia de ideas	Pizarra Marcadores Borrador	Tiempo: 15 minutos			
2. Realización de la Técnica del barco: Técnica de Sensibilización	Técnica del barco	Pizarra Marcadores Hojas en blanco Lápices	Tiempo: 50 minutos			
<b>Receso 15 min</b>						
3. Informe de actividad individual asignada sesión anterior	Dividir en pequeños grupos a los participantes para compartir sus informes individuales, e integrarlos para presentarlos a la plenaria	Informes individuales Informes grupales	Presentación informe tarea asignada por grupos: 35 minutos			
4. Formación de equipos pequeños de trabajo para la presentación y discusión de los siguientes tópicos: Competencias Profesionales: Genéricas: Instrumentales, Personales y Sistémicas, y Específicas.	Formación de equipos de trabajo. <b>Video No. 8:</b> Definición de competencias profesionales <b>Video No. 9:</b> Habilidades y competencias: Un desafío para el siglo XXI Lectura acerca de las competencias profesionales genéricas y específicas Discusión acerca del tema desarrollado	Pizarra Marcadores Hojas blancas Lápices Material impreso Computadora Video Beam Videos	Tiempo video 8: 6'58" Tiempo video 9: 1' 45" Tiempo total: 50 minutos			

5. Dinámica de cierre: Rol Playing sobre Competencias genéricas y específicas, y cualidades del docente	Representación de cada competencia y cualidades del docente		Tiempo: 45 minutos			
6. Actividad grupal independiente de preparación de exposición sobre tópico desarrollado en el role playing.	Actividad independiente					

**Fecha de Sesión:**

**Nombre del Facilitador(a):**

**Firma del Facilitador(a):**

**OBSERVACIÓN:** Cada una de las dinámicas se encuentra explicada de forma detallada en la **Guía de Dinámicas** del Taller.

Actividades	Estrategias	Recursos instruccionales	Tiempo	Plan de evaluación		
				Indicadores	Criterio	Instrumentos
<b>Sesión Nº 5:</b> Saludo inicial Bienvenida Dinámica ¿Qué he aprendido hasta hoy?	Dinámica: con una sola palabra que he aprendido hasta hoy		Tempo: 15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis.</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> <li>• Muestra interés al trabajar</li> <li>• Manejo de conceptos</li> </ul>	Aceptación a la crítica Participación individual e interacción grupal. Cumplimiento de instrucciones	Postest Formatos propuestos
1. Exposiciones por grupo de los tópicos desarrollado en el role playing de la sesión Nº 4.	Exposición de los equipos de trabajo.	Video beam Computadora Pizarra Marcadores Borrador	Tiempo: 40 minutos			
<b>Receso: 15 min</b>						
2. Plenaria con elaboración de conclusiones	Elaboración de conclusiones, respecto al tópico asignado.	Papel Bond Marcadores	Tiempo: 40 minutos			
3. Condiciones necesarias para mejorar la relación docente – alumno.	Lluvia de ideas Conclusiones	Papel Bond Marcadores	Tiempo: 40 minutos			
Postest Evaluación del curso	Presentación de postest Evaluación del curso	Postest Formatos	Tiempo: 10 min Tiempo 10 min			
4. Actividad de Cierre: Día de Pago- Establecimiento de Metas	Explicación de la dinámica Día de Pago- Establecimiento de Metas	Cheques en Blanco Lápices Sobres Papel en blanco Cuestionario	Tiempo: 1 hora			
5. Clausura del Taller de Formación. <b>Video No.10:</b> “Huellas en la Arena”	Presentación del Video: “Huellas en la Arena”. Plenaria Comentarios libre de cierre	Video Beam Laptop Video: Huellas en la Arena	Tiempo video: 2'34" Tiempo comentarios: 10 minutos			



**Fecha de Sesión:**

**Nombre del Facilitador(a):**

**Firma del Facilitador(a):**

**OBSERVACIÓN:** Cada una de las dinámicas se encuentra explicada de forma detallada en la **Guía de Dinámicas** del Taller.

## f) EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Hablar de evaluación implica hablar de un proceso continuo y participativo a través del cual podemos darnos cuenta de los logros, aciertos y errores cometidos individual y grupalmente, así como del avance del proceso de enseñanza aprendizaje. El proceso de evaluación debe cumplir dos funciones primordiales: determinar el grado en que se han conseguido los objetivos del curso, y permitir hacer los ajustes necesarios al programa de acuerdo con las características particulares del grupo, necesidades y ritmos de trabajo, entre otros.

A continuación, se presentan las propuestas de formatos para las respectivas evaluaciones:

1.- Formulario para la evaluación general de la formación.

<b>NOMBRE DEL FACILITADOR:</b>			
<b>FECHA:</b>	<b>MOMENTO No.</b>		
<b>Instrucciones:</b> En la parte superior derecha existen tres posibles respuestas a cada pregunta, elija una de ellas y coloque una "X" en el cuadro correspondiente.			
<b>CRITERIOS</b>	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>REGULAR</b>
1. El tema impartido está adecuado a sus funciones asignadas.			
2. Conocimiento del facilitador en la temática			
3. El material de apoyo fue coordinado con el proceso enseñanza aprendizaje.			
4. Se respetó el horario establecido			
5. Cómo considera la infraestructura donde se desarrolló la formación.			
6. La ambientación del local fue la adecuada.			

7. En general qué recomendaciones o críticas podría hacer al respecto (por favor procure que sean lo más concretas posibles y enumérelas según su importancia)

---



---



---



---



---



---



---

**2.- Hoja de Evaluación para el Facilitador por parte de los participantes.**

Cuestionario para la evaluación de los participantes, con respecto al facilitador y organización general del evento:

<b>NOMBRE DEL FACILITADOR:</b>			
<b>FECHA:</b>	<b>MOMENTO No.</b>		
<b>Instrucciones:</b> En la parte superior derecha existen tres posibles respuestas a cada pregunta, elija una de ellas y coloque una "X" en el cuadro correspondiente.			
<b>CRITERIOS</b>	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>REGULAR</b>
<b>CAPACITADOR</b>			
Toma en cuenta sus opiniones y/o expectativas			
¿Plantea los objetivos de la actividad a desarrollar?			
Llega puntual a sus sesiones			
Habilidad para comunicarse			
Dominio del tema			
Utiliza términos básicos acordes con su rol docente			
Hace preguntas claras y concretas a los alumnos			
Responde a las inquietudes e intereses de los estudiantes			
Hay coherencia en su discurso			
<b>CONTENIDO DE LA CAPACITACIÓN</b>			
Recursos audiovisuales apropiados			

Metodología utilizada			
El material impreso es relevante			
Acepta sugerencia para la corrección del plan			
<b>ORGANIZACION</b>			
¿El capacitador respetó los horarios establecidos?			
La relación que mantiene con el grupo es cordial			
Fue de su agrado la ambientación del local			
Administra adecuadamente el tiempo en clase			

**Hoja Evaluación para los participantes por parte del facilitador de la capacitación.**

<b>NOMBRE DEL FACILITADOR:</b>			
<b>FECHA:</b>	<b>MOMENTO No.</b>		
<b>Instrucciones:</b> En la parte superior derecha existen tres posibles respuestas a cada pregunta, elija una de ellas y coloque una "X" en el cuadro correspondiente.			
<b>CRITERIOS</b>	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>REGULAR</b>
<b>PARTICIPANTES</b>			
1. Llegan puntual a sus sesiones de capacitación			
2. Habilidades para comunicarse			
3. Respeto para dirigirse al facilitador			
4. Educación para expresar sus puntos de vista u opinión.			
5. Motivación para el aprendizaje			
6. Identificación con la Institución			
7. Participación en dinámicas			
8. Facilidad de captación del tema			
9. Atención durante la capacitación			
10. Interés por el tema			
11. Flexibilidad al cambio			
1. Llegan puntual a sus sesiones de capacitación			
2. Habilidades para comunicarse			

**f) SEGUIMIENTO**

Beneficios que se espera de la aplicación del Programa de Mejoramiento: ¡Inspirando Buenas Relaciones!

<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>Marcar</b>
Motivación	
Flexibilidad al cambio	
Conocimiento y actualización	
Funcionalidad en los puestos de trabajo	
Desarrollo y promoción	

Cambios conductuales que se detectan en la plantilla docente que participó en la aplicación del Programa de Mejoramiento: ¡Inspirando Buenas Relaciones!

<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>Marcar</b>
Mejor atención a sus alumnos	
Efectividad en el trabajo	
Mejor relación docente - alumnos	

Beneficios organizacionales que se manifiestan después de la aplicación del Programa de Mejoramiento: ¡Inspirando Buenas Relaciones!

<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>Marcar</b>
Mejor imagen institucional	
Conocimiento de puestos en todos los niveles	
Solución de conflictos con alumnos	
Comunicación efectiva	
Comportamiento racional	
Inteligencia Emocional	
Uso de Técnicas para mejorar las relaciones Docente - Alumno	

## ***Dinámicas y Técnicas***

**PROGRAMA DE MEJORAMIENTO:  
Relación Docente – Alumno en el desarrollo de Competencias  
Profesionales en los Profesores Universitarios del Núcleo LUZ COL**

**¡INSPIRANDO LAS BUENAS RELACIONES!**

**TALLER DE FORMACIÓN:**

**Dinámicas y Técnicas**

**RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO EN EL  
DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
PROFESIONALES EN LOS PROFESORES  
UNIVERSITARIOS DEL NÚCLEO LUZ-COL**

**Propuesta de Actividades**



Cabimas.- Venezuela, 2012



***El Guerrero de la Luz lucha con quien ama:***

*Sin embargo, muchas veces se siente desafiado por aquellos a quienes procura enseñar el arte de la espada.*

*Sus discípulos lo provocan para un combate.*

*Y el Guerrero muestra su capacidad:*

*con algunos golpes, lanza las armas de sus alumnos por tierra y la armonía vuelve al lugar de reunión.*

*- ¿Por qué hacer esto, si es tan superior? – pregunta un viajero.*

*- Porque cuando me desafían, en verdad están queriendo conversar conmigo y, de esta manera mantengo el diálogo – responde el Guerrero*

**Paulo Coelho**

**“Manual del Guerrero de la Luz”**

**INDICE**  
**INTRODUCCIÓN**  
**CONSIDERACIONES**

**ACTIVIDADES, DINÁMICAS Y TÉCNICAS:**

**FASE No.1:**

1. Dinámica Chequeo de Expectativas
2. Técnica: Lluvia de ideas sobre conceptos de Relaciones Humanas
3. Dinámica Tira Cómica
4. Técnica: Lluvia de ideas sobre el concepto de Rol
5. Técnica: Role Playing
6. Actividad: Asignación de trabajo individual
7. Dinámica: ¿Qué aprendimos hoy en una palabra?

**FASE No.2:**

1. Dinámica Rompe-Hielo: Lo que tenemos en común
2. Actividad: Informe de trabajo individual y grupal
3. Técnica: Lluvia de ideas sobre comportamiento ideal del docente y del alumno
4. Actividad: Elaboración de mapas mentales
5. Dinámica: ¿Qué me llevo del día de hoy?
6. Dinámica: ¿Qué espero del día de hoy?
7. Actividad: Informe de trabajo individual y grupal
8. Actividad: Exposición acerca de emociones, sentimientos y control de emociones
9. Dinámica “Iniciales de Cualidades”
10. Actividad: Exposición de cualidades del docente y del alumno
11. Asignación de trabajo individual
12. Dinámica: Comprobación de expectativas

**FASE No.3:**

1. Dinámica: La palabra clave
2. Técnica: Lluvia de ideas acerca de Inteligencia Emocional
3. Dinámica del Barco: Técnica de Sensibilización
4. Actividad: Informe de trabajo individual y grupal
5. Actividad: Conformación de grupos pequeños de discusión del tópico: Competencias Profesionales
6. Técnica: Role playing competencias profesionales genéricas y específicas
7. Actividad: Trabajo independiente del grupo relacionada con el tópico asignado de competencias profesionales
8. Dinámica: ¿Qué has aprendido hasta hoy?
9. Actividad: Exposiciones por grupo del tópico trabajado en grupo
10. Actividad: Plenaria para elaborar conclusiones
11. Técnica: Lluvia de ideas acerca de condiciones para mejorar la relación docente-alumno
12. Dinámica: Día de Pago-Establecimiento de Metas

## **COMPLEMENTOS:**

### **VIDEOS:**

#### ***FASE No. 1:***

Video No. 1: “La Persona y sus Características”

Video No. 2: “Etapas de la vida del ser humano”

Video No. 3: “La Evolución de los roles en el proceso de enseñanza – aprendizaje”

#### ***FASE No.2:***

Video No. 4: “Hábito 5: Busca primero entender y luego ser entendido”

Video No. 5: “Programa SAT en la Educación – Parte 1”

Video No. 6: “Programa SAT en la Educación – Parte 2”

Video No. 7: “La Parábola del Lápiz”

#### ***FASE No.3:***

Video No. 8: Definición de Competencias

Video No. 9: Habilidades y competencias: Un desafío para el siglo XXI

Video No. 10: “Huellas en la Arena”

### **LECTURAS:**

#### ***FASE No.2:***

Lectura: Hábito No. 5, de Los 7 Hábitos (Stephen Covey)

Lectura relacionada con las Competencias Profesionales: Genéricas y Específicas

### **BIBLIOGRAFÍA**

### **NOTAS**

## INTRODUCCIÓN

La Guía de Dinámicas y Técnicas, corresponde al Taller de Formación “RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DEL NÚCLEO LUZ (COL)”, el cual se diseñó con la finalidad de dar una ayuda y orientación al facilitador del taller en cuanto a qué tipo y cuáles son las actividades que debe desarrollar según el contexto y el contenido programático presentado en cada una de los momentos de la formación.

El diseño instruccional del Taller está basado en tres grandes momentos; el primer momento, el segundo momento y el tercer momento, los cuales los llamaremos fases.

El *primer momento* o fase está relacionado con el reconocimiento de la relación docente – alumno, donde descubrirán los diferentes roles en el proceso de enseñanza – aprendizaje; el *segundo momento*: es donde los participantes entrarán a analizar las cualidades individuales, según el rol, para la aplicación de técnicas de sensibilización; y el *tercer momento*: en el perfeccionamiento y mejoramiento de las competencias instrumentales, competencias personales y las competencias sistémicas.

Partiendo de lo antes expuesto, es importante resaltar que, esta guía de dinámicas y técnicas se ajusta al contenido programático del taller, y que cada actividad responde a los objetivos y competencias pautadas en el diseño.

## CONSIDERACIONES GENERALES

- ✓ Para esta guía del Taller de Formación “RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DEL NÚCLEO LUZ-COL” se utilizan dinámicas y técnicas para que los participantes estén siempre activos y para crear un ambiente ameno en la formación, razón por la cual, cada una de ellas se encuentra ubicadas en el programa de manera lógica y pedagógica.
- ✓ Cabe destacar que las dinámicas y técnicas fueron seleccionadas de manera apropiada según el contexto y el contenido, se pensó cuidadosamente en la utilización de cada una de ellas, para que así causen el efecto deseado en los participantes de una manera particular y grupal.
- ✓ Se seleccionaron dinámicas y técnicas donde todos los presentes pudieran participar y que fueran sensibles a las necesidades, dificultades y circunstancias del equipo de trabajo.
- ✓ Se recomienda antes de iniciar y/o aplicar cada dinámica y técnica evaluar el espacio donde se desarrollarán las actividades con la finalidad de procurar la seguridad de los participantes.
- ✓ Las dinámicas y técnicas propuestas no tienen un fin competitivo, sino educativo, incentivando el trabajo en equipo y el autodescubrimiento. Se recomienda dejarlo definido ante los participantes.
- ✓ Se trató de evitar dinámicas y técnicas que sean de larga duración. Éstas son breves, sencillas y movidas, así que, se le recomienda NO utilizar otras dinámicas o técnicas largas o inmóviles.

## DINÁMICAS Y TÉCNICAS:

### FASE No.1:

#### 1.- Dinámica Chequeo de Expectativas:

- *Desarrollo:* Los participantes están de pie haciendo un círculo y consistirá en lanzar y retomar una pelota, disco u otro objeto diciendo la expectativa que trae al taller, luego debe lanzársela a otro participante del grupo, el cual tendrá que retomar lo antes de que caiga al suelo, éste dirá también su expectativa y así sucesivamente hasta completar el grupo o la duración propuesta.
- *Objetivo:* Conocer las expectativas que trae el grupo del manera divertida y diferente. Motivación a la participación.
- *No. de Participantes:* Ilimitado.
- *Materiales:* Pelota, disco u objeto similar.
- *Tiempo:* Entre 8 y 10 min.

#### 2.- Dinámica Tira Cómica:

- *Desarrollo:* Se da a cada uno una hoja de papel y lápices, con líneas se divide la hoja en doce partes iguales. En cada sección deberán dibujar un acontecimiento importante en que se vieron involucrados en su vida como docente universitario. Una vez concluida la sesión de dibujo, deberán presentarlo ante el grupo, mencionando y explicando cómo fue la conducta como docente en cada recuadro, así como, las características que tenía en cada momento como docente.
- *Objetivo:* Reflexionar sobre la conducta individual en su contexto docente. Mostrar elementos diferenciales de su persona como individuo. Identificar las características de su rol como docente.
- *No. de Participantes:* Ilimitado
- *Materiales:* Hojas blancas (Una por participante – llevar demás por si se llegara a necesitar), lápices y marcadores de colores.
- *Tiempo:* 1ra. Parte: 10 min.  
2da. Parte: 20 min.

#### 3.- Dinámica Role Playing:

- *Desarrollo:* Antes de convertir el grupo en pequeños equipos de trabajo se deberá explicar la Técnica del Role Playing, la cual consiste en que dos o más personas representan una situación o caso concreto de la vida real, actuando según el papel que se les ha asignado y de tal forma que se haga más vivido y auténtico. Aclarados los detalles de la técnica, se procede a hacer pequeños grupos y explicarle a cada persona la situación que representarán, (para cumplir el objetivo, se especificarán solamente situaciones donde se representen a docentes y alumnos, así como diferentes situaciones y actitudes de ambos). Una vez dadas las instrucciones, se les concederá un tiempo para que preparen las

representaciones. Terminado el tiempo de preparación, inician las dramatizaciones, indicando siempre el tiempo límite para cada actividad. Al finalizar todas las representaciones, se da inicio a la discusión y comentarios finales. Esta discusión debe iniciarla el facilitador, dándole siempre la orientación según los objetivos a alcanzar.

- *Objetivo:* Fomentar la comunicación en el grupo. Exponer las características de los roles docente y alumno. Mostrar las diferentes situaciones entre docente y alumnos desarrolladas en las aulas.
- *No. de Participantes:* Ilimitado.
- *Materiales:* S/M.
- *Tiempo:* Preparación de los grupos: 10 min.  
Desarrollo de las escenas: 20 min. (Este tiempo variará según el no. de participantes).  
Comentarios y Discusión: 15 min.

### **FASE No.2:**

#### **1.- Dinámica Rompe-Hielo: Lo que tenemos en común**

- *Desarrollo:* El facilitador dice una característica de las personas en el grupo, como “doy clase de...”, “soy de la facultad...”.Entonces todos los que dan la misma materia; o, están en la misma facultad se van juntando. Y así sucesivamente se van juntando según las características que vaya mencionando el facilitador.
- *Objetivo:* Conocer las características y lo común del grupo. Conocer cómo es de heterogéneo u homogéneo el grupo. Formar equipos de trabajo.
- *No. de Participantes:* Ilimitado.
- *Materiales:* S/M.
- *Tiempo:* 5 min.

#### **2.- Dinámica Inicial de Cualidades**

- *Desarrollo:* Inicia un persona diciendo su nombre y apellido, luego otra persona continua a la primera, debe decir con las consonantes del nombre y apellido dos cualidades que considere pueda tener la primera persona, luego debe confirmar. Así se continúa hasta que se haya cubierto todas las personas que integran el grupo.
- *Objetivo:* Conocer algunas cualidades de los participantes.
- *No. de Participantes:* Ilimitado
- *Materiales:* S/M
- *Tiempo:* Dependerá del número de participantes. Propuesta: entre 10 y 15 min.

#### **3.- Dinámica del Barco**

- *Desarrollo:*El facilitador dibuja un barco, con su tripulación navegando en el mar, en la pizarra; o puede llevar un afiche, explica que la tripulación está compuesta por un médico, un

vaquero, un ingeniero, una prostituta, un deportista, un ladrón, un drogadicto, un sacerdote, un psicopedagogo, un alcohólico, un tecnólogo educativo, un obrero, entre otros. El barco continúa su rumbo y de pronto crece el mar y el barco naufraga, logran sacar una pequeña barca en la cual solo caben dos personas, uno quien la maneja y otro de la tripulación.

La pregunta para el grupo, la cual cada participante debe escribir en su hoja es ¿A quién salvaría usted? y ¿Por qué lo salvaría? Luego el facilitador solicita que se formen grupos de 6 - 10 – 12 o X cantidad de participantes. Allí cada uno expone su pensamiento, su criterio; luego en el grupo se nombra un moderador y un relator, analizan los conceptos de cada uno y unifican un criterio por grupo, exponiéndolo en plenaria cuando el facilitador de la señal. Finalmente se saca una conclusión de la dinámica por todos los participantes.

- *Objetivo:* Sensibilización. Reconocimiento de valores.
- *No. de Participantes:* Ilimitado.
- *Materiales:* Pizarra acrílica, marcadores de pizarra, hojas, lápices.
- *Tiempo:* 45 min.

### **FASE No.3:**

#### **1. Dinámica: La Palabra Clave**

*Desarrollo:* Realizar ocho tarjetas por equipo; cada una tiene una palabra: amistad, libertad, diálogo, justicia, verdad, compañerismo, valentía, ideal, etc. Las tarjetas se depositan en un sobre. El animador forma los equipos y entrega el material de trabajo. Explica cómo realizar el ejercicio: las personas retiran una de las tarjetas del sobre; cada uno comenta el significado que, le atribuye. Enseguida el equipo elige una de las palabras y prepara un grito alusivo. En plenario cada equipo se presenta: dicen el nombre de sus integrantes y el grito.

#### **2. Dinámica: Día de Pago-Establecimiento de Metas: Actividad de Cierre**

- *Desarrollo:* Al final del taller, el facilitador dirige al grupo en una recapitulación sobre las expectativas y objetivos que en un principio debían ser alcanzados. Explica al grupo que cada participante tendrá una oportunidad de evaluar su contribución a su aprendizaje en el taller el aprendizaje de los demás premiándose a sí mismo con un cheque. Le pide por turno a cada participante, por turno, escribirse a sí mismo un cheque. El instructor les explica que la "clasificación de pago" varía de Bs.0.00 hasta Bs.100.00. Si el participante siente que ha ganado y/o contribuido poco, deberá pagarse una cantidad pequeña, y si siente que ha ganado y/o contribuido bastante, deberá pagarse una cantidad mayor. El facilitador pide a cada participante que coloque su cheque dentro de un sobre, cerrarlo, y escribirlo con su nombre. Luego recoge los sobres y pide a cada participante que regrese a un círculo,



conformado por todos. El facilitador señala al grupo que el siguiente paso será dar y recibir retroalimentación. El facilitador elige un sobre al azar. Le pide al participante que se siente en medio del círculo. El participante abre y revela al grupo lo que se ha pagado y por qué. El grupo entonces responde a las siguientes preguntas:

¿Qué hizo el individuo para merecer ese pago? ¿Qué pudo haber hecho para aumentar sus ingresos? ¿Es congruente el pago del participante con la evaluación del grupo? El participante responde a la retroalimentación del grupo.

Una vez que todos los participantes hayan dado y recibido su retroalimentación de esta manera, el facilitador dirige al grupo a una discusión sobre la experiencia, centrándose en puntos tales como las semejanzas entre esta experiencia y la vida real, la facilidad o dificultad con la que valoramos monetariamente a nuestros compañeros, la cantidad de honradez vertida en la evaluación, y el valor total de la experiencia.

- *Objetivo:* Evaluar de manera personal y grupal la actuación y valores de cada participante dentro del grupo. Permitir a cada participante comparar su autoevaluación con evaluación grupal sobre él. Dar a los participantes una experiencia en la evaluación de los demás de una manera constructiva y concreta.
- *No. de Participantes:* Ilimitado.
- *Materiales:* Hojas simulando unos cheques en blanco, Lápices y Sobres.

Se complementa la actividad anterior con la de **Establecimiento de metas**. La cual consiste en:

- Desarrollo:
- I. El instructor divide a los participantes en subgrupos de cuatro personas. Les distribuye dos hojas de papel, lápices y un sobre a cada participante.
- II. El instructor les indica que escriban en una lista las cinco fuerzas que crean tener y que les ayudaría en sus metas personales. (Estas fuerzas pueden ser en el campo de habilidades, conocimientos, rasgos, valores, etc.). El instructor les indica a los participantes que después de escribir su lista la compartan con las tres personas de su grupo.
- III. Una vez terminada la actividad anterior, el instructor les pide que escriban ahora en otra lista cinco debilidades y/o deficiencias posibles de corregir, como conocimientos aún no adquiridos, libros no leídos, actividades no experimentadas o habilidades no desarrolladas.
- IV. Nuevamente, el instructor les indica a los participantes que compartan sus listas con las otras tres personas de su grupo.
- V. El instructor les hará énfasis en la necesidad de ponerse metas. Pedirá que hagan otra lista de cinco pasos para el logro de estas (remediar deficiencias, pulir y refinar habilidades o cualidades).

Qué escojan una o dos metas y escriban en otra lista las barreras, trabas u obstáculos que tienden a alejarlos de lograrlas.

- VI. Cada participante irá mencionando a sus tres compañeros los pasos y obstáculos que cree tener para el logro de sus metas. Los demás le darán sugerencias de pasos a seguir, el orden de ellos para empezar ese mismo día y lo que va a lograr cuándo lo haga.
- VII. Como último paso, el instructor pedirá a los participantes que de forma individual escriban un contrato consigo mismo.
- VIII. El instructor solicita a los participantes que sellen su sobre con su contrato adentro y les indica que pueden llevárselo a casa o intercambiarlo con algún compañero haciendo una cita para compartir sus logros, lo cual puede servir de motivación mayor.
- IX. Los contratos pueden ser preparados entre el instructor y los participantes para ayudarlos a obtener metas personales.
- X. En sesión plenaria los participantes comentan en grupo la vivencia.

Objetivo: Identificar las fuerzas y debilidades y los pasos que se necesitan dar en el compromiso para lograr las propias metas.

No. de participantes: 25

Tiempo total ambas actividades: 1 hora

Material: Hojas de papel, lápices, sobre y cuestionario para cada participante.

## HOJA DE TRABAJO: EN BUSCA DE METAS

1. Voy a empezar ahora mismo con la siguiente meta personal \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ con un primer paso de

\_\_\_\_\_

2. Para (fecha) \_\_\_\_\_ comenzaré el siguiente paso para cambiar y crecer en la dirección de mi meta personal porque ya tendré o habré logrado, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Durante los siguientes 5 días, voy a agradecer una de mis fortalezas con

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## COMPLEMENTOS

### VIDEOS:

Los videos que se proponen para el desarrollo del Taller de Formación, son extraídos de internet, específicamente del sitio web YOUTUBE en el cual los usuarios pueden subir y compartir vídeos. Fue creado en febrero de 2005 y en octubre de 2006 fue adquirido por Google Inc. a cambio de 1.650 millones de dólares, y ahora opera como una de sus filiales. Espacio virtual popular gracias a la posibilidad de alojar vídeos personales de manera sencilla. Aloja una variedad de clips, de películas, programas de televisión y vídeos educativos.

#### **Momento o FASE No. 1:**

**Videos No. 1 y 2: “La Persona y sus Características”** disponible en:

- 1) <http://www.youtube.com/watch?v=LbNUSd4DrgE>
- 2) <http://www.youtube.com/watch?v=L25hYSUHUj8>

**Reseña:** (1) Video que presenta conceptualización de las relaciones interpersonales, el desarrollo de los individuos como personas dentro de una sociedad, la interrelación con el medio ambiente, según el rol que le toque desempeñar (Duración: 5 minutos 15 segundos). (2) En este video se muestran las diferentes etapas de la vida de un individuo y como se expresa la socialización en todo ese período, identificándose diferentes agentes que ayudan al sujeto a integrarse a la sociedad y los diversos roles que cumple a lo largo de toda la vida (Duración: 6 minutos, 36 segundos).

**Video No. 3: “La evolución de los roles en el proceso de enseñanza–aprendizaje”** disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5IBXJ9sFqPw>

**Reseña:** Video del Dr. Giovanni Marcello Lafrancesco Villegas, en la Jornada Pedagógica Internacional y Conferencia Magistral, efectuada en Diciembre del 2008. En la misma desarrolla una charla donde habla del Contexto, Evolución y del Cómo comprender la evolución de los roles y el

modelo actual para el proceso de enseñanza – aprendizaje (Duración: 24 minutos 39 segundos).

**Momento o FASE No. 2:**

**Video Nº 4:Hábito 5: “Busca primero entender y luego ser entendido” por Stephen Covey disponible**

en <http://www.youtube.com/watch?v=Fc8DLJFI0hU>

**Reseña:** El video del Dr. Stephen Covey trata acerca del 5to hábito de la gente altamente efectiva, titulado: “Busca primero entender y luego ser entendido” (Duración: 7 minutos 5 segundos).

**Video No. 5: “Programa SAT en la Educación – Parte 1”** (Duración: 8 min 10 seg) disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=MBjFXHLtrmg>

**Reseña:** El programa SAT del Dr. Claudio Naranjo, Relatado por quienes son los facilitadores y las Personas que participando han logrado cambios, tanto en su vida personal, su conciencia, su sentido de la Vida y su rol como Docente (Parte 1).

**Video No.6:“Programa SAT en la Educación – Parte 2”** (Duración: 6 min 69 seg) disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Rz-XXYDqvQU&feature=relmfu>

**Reseña:** El programa SAT del Dr. Claudio Naranjo, Relatado por quienes son los facilitadores y las Personas que participando han logrado cambios, tanto en su vida personal, su conciencia, su sentido de la Vida y su rol como Docente (Parte 2).

**Video No. 7:“La Parábola del Lápiz”** disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=udCITuiitEQ>

**Reseña:** Metáfora de reflexión. Donde a través de las cualidades de un lápiz, se puede meditar acerca de las diversas cualidades que tienen los individuos y el resto de las personas con que se comparte la vida (Duración: 4 minutos, 31 segundos).

www.youtube.com

**Momento o FASE No. 3:**

**Video No.8:Definición de competencias** (Duración: 6 minutos 58 segundos), disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=BNvU3galJr4>

**Reseña:** se analizan si las competencias representan un tipo de aprendizaje similar a los tipos de aprendizaje de conductas, comportamientos y capacidades.

**Video No.9:Habilidades y competencias: Un desafío para el siglo XXI** (Duración: 1 minuto 45 segundos), disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=btFdxOMpjzI>

**Reseña:** Video que describe las habilidades y competencias que debe adquirir un estudiante y cualquier profesional en el siglo XXI para tener éxito y lograr los objetivos de la educación.

**Video No.10: “Huellas en la Arena”** disponible en [http://www.youtube.com/watch?v=FGi\\_3pFnpYI](http://www.youtube.com/watch?v=FGi_3pFnpYI)

**Reseña:** Video Reflexión. A través de este video los participantes podrán meditar y analizar sus actitudes y comportamiento, sus cualidades y hasta el rol que cumplen; no solo como docentes, sino también como personas e individuos mismos (Duración: 2 minutos 34 segundos).

**BUSQUEDA EN INTERNET:**

1.- <http://www.edusat.com.ar>

Página web de la Asociación Argentina del Programa SAT para Educadores. 2008-2012.

2.- <http://www.youtube.com/education>

Páginas web de videos educativos. Aquí se tiene acceso a un amplio conjunto de vídeos educativos que abarcan desde charlas académicas hasta discursos que son fuentes de inspiración que son fuente de inspiración, entre otros muchos recursos.

**LECTURAS:**

***Momento o Fase No.2:***

Lectura: Hábito No. 5, de Los 7 Hábitos (Stephen Covey).

**Descripción:** Quinto hábito: Procure primero comprender, y después ser comprendido. Principios de comunicación empática.